

4º Período

Estudos Linguísticos II

*Adriana Kuerten Dellagnelo
Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely
Rosana Denise Koerich (in memoriam)
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Maria José Damiani Costa
Vera Regina de Aquino Vieira*

Florianópolis, 2012.

Governo Federal

Presidente da República: Dilma Vana Rousseff
Ministro de Educação: Aloizio Mercadante
Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC)
Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitora: Roselane Neckel
Vice-reitora: Lúcia Helena Martins Pacheco
Secretário de Educação a Distância: Cícero Barbosa
Pró-reitora de Ensino de Graduação: Roselane Fátima Campos
Pró-reitora de Pós-Graduação: Joana Maria Pedro
Pró-reitor de Pesquisa: Jamil Assreuy
Pró-reitor de Extensão: Edison da Rosa
Pró-reitor de Planejamento e Orçamento: Luiz Alberton
Pró-reitor de Administração: Antônio Carlos Montezuma Brito
Pró-reitora de Assuntos Estudantis: Beatriz Augusto de Paiva
Diretor do Centro de Comunicação e Expressão: Felício Wessling Margotti
Diretor do Centro de Ciências da Educação: Wilson Schmidt

Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade a Distância

Diretor Unidade de Ensino: Felício Wessling Margotti
Chefe do Departamento: Silvana de Gaspari
Coordenadoras de Curso: Maria José Damiani Costa
Vera Regina de Aquino Vieira
Coordenadora de Tutoria: Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely

Projeto Gráfico

Coordenação: Luiz Salomão Ribas Gomez
Equipe: Gabriela Medved Vieira
Pricila Cristina da Silva
Adaptação: Laura Martins Rodrigues

Comissão Editorial

Adriana Kuerten Dellagnello
Maria José Damiani Costa
Meta Elisabeth Zipser
Vera Regina de Aquino Vieira

Equipe de Desenvolvimento de Materiais

1º edição (2008)

Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC/CED

Coordenação Geral: Andrea Lapa

Coordenação Pedagógica: Roseli Zen Cerny

Material Impresso e Hiperímia

Coordenação: Thiago Rocha Oliveira, Laura Martins Rodrigues

Diagramação: Ana Flávia Maestri, Gabriel Nietzsche

Ilustrações: Natália Gouvêa, Rafael de Queiroz Oliveira, Thiago Rocha Oliveira

Revisão gramatical: Rosangela Santos de Souza

Design Instrucional

Coordenação: Isabella Benfca Barbosa

Designer Instrucional: Felipe Vieira Pacheco

2º edição (2011)

Laboratório Multimíia/CCE - Material Impresso e Hiperímia

Coordenação: Ane Girondi

Diagramação: Letícia Beatriz Folster, Grasiela Fernandes Hoffmann

Supervisão do AVEA: Maíra Tonelli Santos

Design Instrucional: Paula Balbis Garcia

Revisão: Rosangela Santos de Souza

Ilustração: Kamilla Santos de Souza

Copyright@2012, Universidade Federal de Santa Catarina/LLE/CCE/UFSC. Nenhuma parte deste material poderá ser comercializada, reproduzida, transmitida e gravada sem a prévia autorização, por escrito, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ficha catalográfica

Q1 4º Período : Estudos linguísticos II / Adriana Kuerten Dellagnello...
[et al.]. – Florianópolis : UFSC/CCE/LLE, 2012.
116 p. : il.

Inclui bibliografia
UFSC. Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade
a Distância

1. Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Psicolinguística. 4. Análise do
discurso. I. Dellagnello, Adriana Kuerten.

CDU:801

Catologação na fonte elaborada na DECTI da BU/UFSC
ISBN 978-85-61483-67-8

Sumário

Unidade A - Sociolinguística 11

1 Língua e sociedade: laços indissolúveis.....13

- 1.1 Introdução13
- 1.2 O Surgimento da Sociolinguística.....14
- 1.3 Norma padrão e norma culta: em busca de um refinamento conceitual.....15
- 1.4 Uma breve discussão sobre políticas linguísticas e estrangeirismos19
- 1.5 Contínuos de variação linguística23

Unidade B - Psicolinguística 27

2 Linguagem e cognição: relações indissociáveis.....29

- 2.1 Introdução29
- 2.2 Psicolinguística: origens, objeto de estudo e método de investigação30
- 2.3 Modelos teóricos em Psicolinguística.....32
- 2.4 O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.....38
- 2.5 O processo de apropriação/aprendizado/aquisição da escrita41

Unidad C - Linguística textual 45

3 A análise de textos: de frases isoladas à unidade linguística.....47

- 3.1 Introdução47
- 3.2 Origem e o contexto mundial da Linguística Textual47
- 3.3 O reflexo da Linguística Textual no Brasil54

3.4 Princípios de construção textual: coesão e coerência.	56
3.5 O re-dimensionamento do objeto de estudo da Linguística Aplicada: o texto.	60
3.6 Gênero textual ou discursivo como práticas sócio-históricas	64

Unidad D - Pragmática..... 69

4 A linguagem em seu contexto de uso	71
4.1 Introdução	71
4.2 A origem da Pragmática	72
4.3 Significado do falante.....	73
4.4 Significado contextual.....	75
4.5 Contexto.....	76
4.6 Mas o que é pragmática, afinal?	78
4.7 A teoria dos atos de fala	80
4.8 O significado intencional.....	84
4.9 O modelo de Grice: as máximas conversacionais.....	85
4.10 A teoria da relevância.....	86
4.11 Conceituando pragmática.....	88
<i>Dica de leitura</i>	<i>91</i>

Unidade E - Análise do discurso..... 93

5 (Des)Construindo visões de mundo	95
5.1 Introdução	95
5.2 Definindo discurso.....	96
5.3 Origens da Análise do Discurso	97
5.4 A Análise Crítica do Discurso	99

Considerações finais..... 107

Referências..... 109

Apresentação

Caro(a) aluno(a):

Este livro-texto corresponde à disciplina de *Estudos Linguísticos II*, cuja ementa focaliza discussões acerca do objeto de estudo e dos eixos teórico-metodológicos das seguintes disciplinas: *Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso*. Trata-se da tematização de algumas das áreas do todo que Weedwood (2002) chama de *macrolinguística*, em oposição à *microlinguística*.

A *microlinguística* corresponde a uma visão mais restrita da língua, ocupando-se com níveis de análise, como *fonética, fonologia, sintaxe, morfologia, lexicologia* e *semântica*. A *macrolinguística*, por sua vez, traduz uma visão ampliada do escopo da linguística, ocupando-se com disciplinas de estudo, entre as quais aquelas que constituem foco deste livro-texto, mencionadas no parágrafo anterior.

Uma abordagem *macrolinguística*, diferentemente de uma abordagem *microlinguística*, estuda os fenômenos da língua em referência à função social dessa mesma língua e sua aquisição por parte das crianças, à dimensão psicológica subjacente aos processos de produção e compreensão da fala entre outros focos (WEEDWOOD, 2002). É dessa abordagem *ampliada* que nos ocuparemos neste livro-texto.

Com relação à *Sociolinguística*, abordaremos uma reflexão sobre o conceito de norma padrão, distinguindo-o do conceito de *norma culta* e estabelecendo uma interface com uma breve reflexão sobre *políticas linguísticas* e *estrangeirismos*. Os tópicos finais de estudo são particularidades do fenômeno de variação linguística atinentes aos *contínuos de variação* propostos por Bortoni-Ricardo (2004).

Em se tratando de *Psicolinguística*, estarão implicadas discussões acerca do objeto de estudo dessa disciplina e da metodologia de abordagem dos fenômenos a ela relacionados, tanto quanto considerações sobre modelos teórico-epistemológicos em que se fundamentam as pesquisas nesse cam-

po. O processo de *aquisição e desenvolvimento de linguagem* é item importante nos estudos psicolinguísticos e será aqui tematizado, assim como discussões sobre aprendizado da língua escrita e *letramento*. Trata-se de uma abordagem introdutória cujo objetivo é *apresentar* a você essa disciplina e suas tantas possibilidades de estudo e pesquisa.

A *Linguística Textual*, outra disciplina que compõe a ementa-base deste livro-texto, em nosso entendimento, passa por um momento de transição. O ponto alto dos estudos nessa área situa-se na década de 80 do século XX, ocasião em que nomes como M. Charolles e R. Beaugrande contribuíram significativamente para a ruptura com uma linguística da frase, introduzindo o *texto* como objeto de estudo. No Brasil, pesquisadores como I. G. V. Koch e L. A. Marcuschi produziram estudos que marcaram expressiva mudança nas formas de abordagem textual em todo o país. Atualmente, a *Linguística Textual* parece oscilar para duas importantes áreas: os estudos de gênero, com base em Bakhtin e/ou os estudos das ciências cognitivas. Discutir essas questões, em especial a origem da *Linguística Textual*, sua representação no exterior e no Brasil, sua proposta de texto como objeto de estudo, os princípios de construção textual do sentido e os gêneros textuais com base em Bakhtin, são nossos objetivos em se tratando dessa disciplina em particular.

A *Pragmática*, tida por alguns como um dos níveis de análise da Linguística, é assumida por nós, com base em Weedwood (2002), como uma disciplina de estudo, parte da *macrolinguística* e não da *microlinguística*. Nesse campo, importam reflexões sobre as distinções e interfaces entre a *Semântica* e a *Pragmática*, tanto quanto entre a *Pragmática* e a(s) *Análise(s) do Discurso*. Entendemos relevante tratar dos diferentes momentos dos estudos pragmáticos, a exemplo dos *símbolos indiciais*, da bipolaridade *sentido literal X sentido comunicado* e, finalmente, da *teoria dos atos de fala*. Nomes como Austin, Searle e H. P. Grice parecem fundamentais nessa discussão.

Finalmente, cabe-nos tratar da *Análise do Discurso*, uma área com várias filiações teóricas. Optamos por traçar um breve panorama acerca do seu surgimento e das correntes de pensamento com maior expressividade e repercussão no campo da Linguística. Assim, fazemos referência a abordagens não críticas, entre as quais citamos estudos em análise da conversação e o

trabalho de Sinclair e Coulthard (1975) acerca do desenvolvimento do discurso de sala de aula; e abordagens críticas, aludindo à Análise do Discurso de filiação francesa, conhecida como *AD francesa* e ancorada nos estudos de M. Pêcheux; e debruçando-nos sobre a Análise Crítica do Discurso, de filiação inglesa, ancorada nos estudos de Fairclough e, em grande medida, na *Linguística Sistêmico-Funcional* de base hallidayana. Nosso propósito é delinear um traçado que permita a você compreender que os estudos nessa disciplina podem ganhar conotações diferentes, dependendo da escola a que estejam filiados, tanto quanto oferecer uma visão mais ampla de, ao menos, uma dessas abordagens.

Com tais conteúdos, esperamos *apresentar* algumas das principais áreas da *macrolinguística*. Como se trata de uma discussão breve, muitos tópicos terão tratamento apenas pontual. Convidamos você a aprofundar-se nas temáticas à medida que se identificar com elas ou a partir das necessidades que lhe forem impostas pelo andamento do curso. Desejamos, assim, um percurso enriquecedor por esta disciplina.

As autoras

Unidade A

Sociolinguística



1 Língua e sociedade: laços indissolúveis

Ao final deste capítulo, você deverá ser capaz de distinguir o conceito de norma padrão do de norma culta, estabelecendo uma ponte com a questão das políticas linguísticas, as quais abarcam a relação entre língua e poder, bem como de reconhecer a língua como um instrumento que visa a atender às necessidades de seus usuários, modificando-se de acordo com tais necessidades.

1.1 Introdução

A *Sociolinguística*, na qualidade de área da Linguística que estuda as relações entre língua e sociedade, topicaliza fenômenos como *variação* e *preconceito linguísticos*, distinções entre *gramática normativa* e *Linguística como ciência*, *norma padrão* bem como implicações escolares desses fenômenos em seus diferentes recortes (DELLAGNELO; RIZZATTI, 2009). Tomamos esses aspectos como já sendo do seu conhecimento e passamos a aprofundar reflexões sobre *norma padrão*, a partir de estudos de Faraco (2008), distinguindo-a de *norma culta*, de modo a dar mais precisão a esses conceitos.

Trataremos, também, de *políticas linguísticas*, com base em Calvet (2002), incluindo uma discussão sobre a questão dos *estrangeirismos* no Brasil, valendo-nos de Garcez e Zilles (2004). Finalmente, registraremos noções sobre *contínuos de variação linguística*, à luz de teorizações de Bortoni-Ricardo (2004), na tentativa de compor um conjunto de questões adicionais às reflexões tradicionalmente impostas nessa área do conhecimento.

Esperamos, com esses temas, contribuir para que você construa um aparato teórico mínimo acerca das questões mais intensamente discutidas no plano dos estudos sociolinguísticos. Trata-se de um campo fértil, que repercute no dia a dia dos usuários de uma língua e que, de

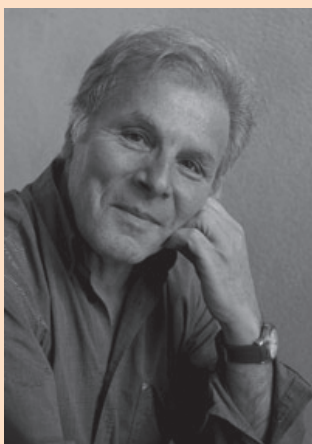


Figura 1 - Louis-Jean Calvet: nascido na Tunísia, é doutor em lingüística pela Sorbonne, doutor em letras e ciências humanas pela Universidade de Paris V. É professor da Sorbonne (Université René Descartes), onde ensinou sociolinguística até 1999. Atualmente é professor na Universidade de Provence (Aix-Marseille 1).

Fonte: <http://www.parabolaeditorial.com.br/>. Acesso em 29 jun. 2012.

um modo ou de outro, suscita reflexões teóricas e empíricas nos diferentes idiomas; afinal, onde há seres humanos em interação verbal oral e/ou escrita, há os dois eixos fundamentais sobre o qual se erige a *Sociolinguística* como disciplina: uma *língua* e uma *sociedade*.

1.2 O Surgimento da Sociolinguística

Segundo Calvet (2002), o ano de 1964 marcou o nascimento da Sociolinguística. Nos dias 11 a 13 de maio daquele ano, 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles (EUA), em conferência sobre esse ramo do conhecimento, entre eles, nomes, hoje célebres, como William Labov, Dell Hymes e John Gumperz. Na síntese desse evento, feita por William Bright, à guisa de definição do que seria a nova disciplina, consta que se trataria de um campo de estudos referentes às relações entre linguagem e sociedade. Bright (apud CALVET, 2002) escreve que uma das maiores tarefas da *Sociolinguística* seria mostrar que a variação não é livre, mas correlata às diferenças sociais sistemáticas. Como consequência da emergência desses estudos, a década de 70 do século XX, prossegue Calvet (2002), trouxe consigo uma eclosão de pesquisas e publicações na área, em flagrante luta, segundo o autor, por uma concepção social da língua, diferentemente de como a viam os teóricos formalistas até então.

A respeito de definições para essa disciplina, autores, ao longo dos mais de quarenta anos de estudos na área, têm conceituado a *Sociolinguística* em relação à *Linguística* – uma disciplina, parte da macroestrutura de uma ciência (WEEDWOOD 2002). Sobre isso, escreve Calvet (2002, p. 161, grifo do autor):

Ora, é o inverso que se deve fazer. Se se leva a sério a afirmação, muito amplamente aceita, de que a língua é um fato (ou um produto) social, então a lingüística só pode ser definida como o estudo da comunidade social em seu aspecto lingüístico. E, por sua vez, a sociolingüística só pode ser definida como a lingüística. [...] É bem difícil manejar os termos sociolingüística e lingüística quando se pensa que o primeiro engloba o segundo.

Como podemos observar, Calvet (2002), a exemplo do que fez Labov e do que defendem outros tantos estudiosos desse campo, entende que a *Linguística*, essencialmente, traz consigo uma dimensão social, daí por que o próprio termo *Sociolinguística* não teria razão de ser, dado que os estudos da língua seriam necessariamente estudos da *língua em sociedade*.

Trata-se de uma questão polêmica que, em nosso entendimento, deixa visível a contraposição desse tipo de pensamento aos eixos dos estudos formalistas, aos quais já nos referimos em disciplinas anteriores. As vertentes *saussuriana* e *chomskyana*, por exemplo, não focalizam a língua sob a perspectiva de seus usos em sociedade – teríamos, para essas vertentes formalistas, uma *Linguística* que não estaria contemplada no âmbito de uma *Sociolinguística*.

Se, enfim, a *Linguística* há de ter, em sua imanência como ciência, dimensão social, essa é uma questão cuja resposta depende do lugar teórico em que se inscreva o sujeito. Um estudioso *funcionalista* que se contrapõe ao *formalismo* tenderá a conceber os estudos linguísticos como naturalmente erigidos sob uma perspectiva social. Não podemos, porém, dizer o mesmo sobre um estudioso de filiação *formalista*. Para os *saussurianos*, por exemplo, o adjetivo *social* refere-se ao *pluri-individual* e não ao *interacional*.

Feita essa breve incursão sobre a origem da *Sociolinguística*, passemos, em seguida, a uma tentativa de refinamento dos conceitos de *norma padrão* e *norma culta*, com base em Faraco (2008).

1.3 Norma padrão e norma culta: em busca de um refinamento conceitual

A *norma padrão* corresponde a um tipo específico de fala, privilegiado historicamente em razão do *status* socioeconômico e educacional dos usuários dessa mesma fala. Tal modo de falar escolhido como padrão seria o que chamamos de *norma culta*, ou seja, a fala urbana dos usuários da língua que são escolarizados.

Estudos de Faraco (2008) permitem-nos, hoje, refinar essa discussão, esclarecendo esses dois conceitos que têm tido sobreposição nas reflexões acadêmicas: *norma padrão* e *norma culta*. O autor procede a uma interessante análise sobre a apropriação desses conceitos e a amplitude de cada um deles. Agora, estando você em etapas mais avançadas do curso, entendemos como pertinente aprofundar o estudo dessas distinções.

No Brasil, acostumamo-nos a conceber esses dois conceitos como sinônimos. Para esta disciplina, optamos pelo uso de *norma padrão* porque entendemos, de há muito, que adjetivar uma determinada forma de falar como *culta* implicaria estar desqualificando da condição de *cultos* os falares diferentes dessa norma, e acreditamos não haver comunidades destituídas de cultura. Não seria possível, pois, tomar como *culto* o falar das elites escolarizadas e como não cultos os falares dos usuários da língua de menor nível de letramento.

É interessante perceber que essa taxonomia pode variar de autor para autor, ainda que comunguem da mesma visão acerca da variação linguística. Por exemplo, Bagno (2006) propõe uma divisão tripartite. Para designar o modelo de língua ligado à tradição da gramática normativa, esse autor utiliza o mesmo termo de Faraco – *norma padrão*. Contudo, para a variedade que Faraco denomina de norma culta, Bagno sugere a denominação *de variedade prestigiada ou de prestígio*, que representaria os falares das classes mais favorecidas. Bagno propõe mais uma categoria e sugere a terminologia de *variedade estigmatizada* para se referir às variedades linguísticas faladas pelos grupos sociais desprestigiados do Brasil.

Nossas considerações vão ao encontro do que Faraco (2008, p. 56, grifo do autor) registra sobre tal adjetivação:

O qualificativo *culta* [...] tomado em sentido absoluto, pode sugerir que essa norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está muitas vezes presente no universo axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes “não sabem falar”, “falam mal”, “falam errado”, “são incultos”, “são ignorantes” etc.

E prossegue o autor: “[...] não há grupo humano sem cultura, como bem demonstram os estudos antropológicos. Por isso é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo *culta* [...] ele diz respeito especificamente [...] à cultura escrita.” (FARACO, p. 56, 2008, grifo do autor). Para o autor, *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística que é praticada pelos grupos sociais de maiores níveis de letramento, em sua opinião, minimamente aqueles formados no ensino médio.

Não é, porém, apenas o qualificativo *culta* que Faraco (2008) questiona. Suas reflexões transcendem o uso do adjetivo para distinguir *norma padrão* de *norma culta*, ou seja, não se trata de duas expressões sinônimas como propõem muitos estudiosos. Segundo ele, a *norma padrão* é um construto sócio-histórico que serve de base para o processo de uniformização linguística, o qual visa atenuar a diversidade regional, sobretudo na escrita.

Trata-se de uma codificação relativamente abstrata porque se baseia em um determinado tipo de falar, mas o faz para servir a projetos políticos de uniformização linguística. Assim, *norma padrão* não é um tipo de falar, mas uma tentativa artificial de uniformização dos falares de uma língua, a qual privilegia o falar de um determinado grupo social, mas não é idêntica a ele. Expliquemos isso melhor.

Tenhamos presente que a *norma padrão* é a forma de falar e escrever normatizada nos manuais de gramática e nos dicionários de língua. Parece visível, como aponta Faraco (2008), que essa norma, dada sua natureza estática, tem se distanciado, progressivamente, do modo de falar das elites escolarizadas, se é que foi efetivamente próxima dele um dia.

Há vários exemplos disso no uso das línguas. No caso do português, podemos apontar os seguintes:

- a colocação dos pronomes oblíquos átonos, como na forma *dir-se-ia*, prevista nos manuais de gramática, mas inexistente no uso efetivo da língua por falantes escolarizados;
- a regência de alguns verbos, como em *assistir ao filme* e *obedecer ao regimento*, formas em que os usuários escolarizados tendem a omitir a preposição *a*;
- a concordância em casos de voz passiva, como em *alugam-se casas*, uma estrutura em que tais usuários normalmente mantêm o verbo no singular, entre muitos outros casos. No espanhol, seguramente, o fenômeno não é diferente.

Como parece evidente, a *norma padrão*, ao contrário do que sua própria lógica prevê, não corresponde com exatidão à forma de falar das elites escolarizadas. Isso porque, segundo Faraco (2008), no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, a *norma padrão* foi construída de forma artificial, pois não tomou, de fato, como base, a fala de tais elites escolarizadas, mas um modelo de escrita do português de Portugal. Por trás dessa atitude, segundo o autor, estaria o desejo de viver em um país branco e europeu, denegando a condição multirracial da população brasileira.

Essa reflexão é relevante, aqui, por uma razão, aliás, registrada pelo autor. O objetivo da *norma padrão* é assegurar uma relativa uniformidade no uso da língua em um determinado território, isso por finalidades políticas, de unidade nacional. Para tanto, essa norma, em tese, deve ser construída com base na fala das elites urbanas escolarizadas. Se isso é verdadeiro, é preciso que tal norma traduza de fato como essas elites falam, ao invés de manter regras em desuso e não mais verificáveis no falar dessas elites. Tomemos como exemplo disso prescrições como a impossibilidade de contração da preposição com o artigo em casos como *A necessidade do povo agir/ A necessidade de o povo agir*, estrutura em franco desuso entre as elites escolarizadas.

Bons exemplos são o Dicionário Houaiss e manuais de gramática, como o de Celso Cunha e Lindley Cintra.

Assim, seria fundamental que, a exemplo do que têm feito alguns dicionaristas e alguns gramáticos de formação na área da *filologia*, houvesse bom senso por parte dos normativistas de modo geral para atualizar as normas que eles preconizam como *usos corretos da língua*. Tal atualização poderia contribuir para a diminuição do fosso que hoje se verifica entre o falar da população, mesmo da população de maior nível de letramento, e a prescrição normativa da *norma padrão*.

Alguns teóricos, a exemplo de Signorini (2004), no entanto, são mais radicais e entendem que deveria haver uma desregulamentação linguística. Escreve a autora:

Ao invés [...] da referência ao construto “língua nacional” ou “língua materna”, como uma objetivação do que nos usos se acredita (ou se projeta) ser comum e compartilhado por uma comunidade/um povo/uma nação, interessa-nos a referência à multiplicidade das práticas de uso da língua e o que nelas se constrói como comum e não comum, compatível ou antagônico, legítimo ou não legítimo, possível e inaceitável etc. Dessa forma, ao invés da referência a um padrão, língua franca ou norma culta, contrapondo-se a uma não-padrão [...] interessa-nos a noção de ordem lingüística como configuração sempre transitória do que, no jogo sociocomunicativo e também político-ideológico das relações sociais, se constrói como divisão, borda ou fronteira nos usos da língua. (SIGNORINI, 2004, p. 93-94).

A autora evoca a figura de uma *tapeçaria*, referindo os diferentes falares, ou seja, uma composição, que constitui um todo porque as partes são solidárias entre si; o todo do *tapete*, no entanto, não torna uniformes as partes; é da distinção entre elas que se faz a harmonia da peça inteira. Assim, a autora questiona a relevância da dicotomia *norma padrão X outros falares*. Trata-se, como você pode ver, de uma questão muito instigante, que remete a discussões de poder, de ideologia, de políticas linguísticas, do que trataremos na próxima seção.

1.4 Uma breve discussão sobre políticas linguísticas e estrangeirismos

Importa reiterar, neste início de seção, que uma *norma padrão* em uma língua parece se justificar por questões que não são apenas linguísticas, mas de natureza política, a exemplo da unidade nacional, tão cara a gestores de modo geral e a posturas nacionalistas.

Faraco (2008) pergunta se é necessário haver uma *norma padrão* e entende que a resposta deva passar pela seguinte reflexão: A natural diversidade linguística nacional está pondo em risco a relativa unidade da língua *culta*? Sua resposta é negativa. Diferentemente de outras

nações em que há comunidades de fala que não se compreendem mutuamente, no Brasil, a expansão dos meios de comunicação e a ampliação do acesso à escolaridade favorecem a manutenção de uma relativa unidade na forma de falar urbana dos usuários escolarizados. Logo, por que não deixar à própria *norma culta* que se autorregule?

É notória, porém, a existência de preocupações de natureza política com o “andamento” da língua em um país. Segundo Calvet (2002), as políticas linguísticas incidem sobre um idioma por razões de modernização, depuração ou defesa. Como exemplo de *modernização*, o autor cita a reforma na escrita chinesa feita pelo governo comunista em meados do século passado, simplificando 515 de um conjunto de milhares de caracteres que constituem aquele código escrito. A simplificação reduziu o número de traços e favoreceu o aprendizado e a memorização, como mostra o exemplo a seguir (CALVET, 2002, p. 150):



Figura 2 - Exemplo de reforma na escrita chinesa

A iniciativa chinesa trouxe consigo uma disposição de facilitação do aprendizado de tão complexo sistema escrito, o que é uma questão política porque implica maior socialização desse conhecimento. O processo constituiu, pois, uma intervenção intencional, motivada por uma postura política.

Em se tratando, ainda, de políticas em defesa da língua, um exemplo é a tentativa do parlamento brasileiro de incidir sobre *empréstimos*, por meio de projetos de lei antiestrangeirismos, especialmente do *Projeto de Lei 1676/1999*, de autoria do deputado federal Aldo Rebelo. Tal projeto se arvora proteger e defender a língua portuguesa, coibin-

Esse Projeto de Lei pode ser visto na íntegra no livro **Estrangeirismos: guerra em torno das línguas**, organizado por Faraco. Neste mesmo livro, podem-se ler distintos pontos de vista de linguistas brasileiros, todos contrários a esse projeto.

do e multando o uso abusivo de **estrangeirismos**, especialmente *anglicismos* – palavras que têm origem na língua inglesa –, sob o argumento de que seriam incompreensíveis para boa parte da população.



Figura 3 - Mafalda, de Quino. Exemplo de estrangeirismos

Fonte: <http://tinyurl.com/cky8glo>

Trata-se de um instrumento legal amplamente criticado por sociolinguistas renomados do Brasil inteiro, sustentados por vários contra-argumentos. O principal deles possivelmente seja o fato de que uma língua se constitui eminentemente de empréstimos, que são incorporados ao idioma ao longo de sua história; ou seja, não há origens puristas no léxico de uma língua, o que se verifica é o desconhecimento de grande parte da população acerca da origem dos termos que hoje são tomados como parte do vocabulário do português ou de qualquer outro idioma.

Outro contra-argumento poderoso é a inexistência de unidade linguística em um país a partir do fenômeno da variação linguística; isso, além do fato de as línguas mudarem constantemente, incorporando ou excluindo empréstimos, independentemente de suas origens. Tais empréstimos, como mostram os linguistas, têm, na maioria das vezes, razões de natureza socioeconômica, política e cultural e não meramente razões linguísticas; ou seja, trata-se de relações sociais mais amplas sobre as quais a legislação não pode incidir. Não é à toa que os termos que têm origem no inglês prevalecem entre as mais recentes incorporações lexicais ao português; afinal, não é desconhecida a influência dos Estados Unidos no mundo moderno.

Glossário

ESTRANGEIRISMO - De acordo com Faraco (2007) e Garcez (2007), estrangeirismos ou empréstimos, referem-se ao emprego de expressões e palavras de outras línguas, utilizadas no cotidiano do português brasileiro.

Quanto à argumentação do deputado sobre a dificuldade de compreensão de determinados estratos da população em se tratando de anglicismos, sociolinguistas justificam que tais estratos não compreendem, também, boa parte dos textos legais que não contêm tais estrangeirismos, sem mencionar a não compreensão de inúmeros outros textos com os quais têm contato. Assim, a solução possivelmente esteja na expansão da escolarização de qualidade e não na proibição do uso de anglicismos, uma medida inócua.

Outro exemplo de manutenção de identidade, ainda que de caráter distinto, é o *Spanglish* – dialeto que mistura palavras do espanhol ao inglês, utilizado pelos imigrantes ou descendentes de imigrantes de países latino-americanos que vivem principalmente na Flórida, mas também na Geórgia, no Texas e na Califórnia.

Para conhecer mais artigos a respeito da normatização e assuntos relacionados, consulte o site da Academia Galega da Língua Portuguesa. Disponível em <<http://www.aglp.net/>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

Há casos, porém, em que os movimentos de defesa da língua ganham contornos mais significativos e, sob vários aspectos, justificam-se,



Figura 4 - Mapa da região da Galícia (Espanha)
Fonte: <http://tinyurl.com/cft6lpq>

a exemplo do empenho dos galegos, moradores da região da Galícia (Espanha), para muitos dos quais a manutenção e a defesa do direito de falar *português* e de sentir-se parte da comunidade lusófona é uma maneira de resistir ao domínio espanhol, que lhes dá independência histórica, mas não independência política, coibindo veladamente sua identidade cultural.

Dessa forma, a *Academia de Letras da Galícia* empenha-se por normatizar usos da língua, objetivando resgatar ou manter a identidade cultural lusófona, o que, em grande medida, parece uma ação legítima de defesa, não só da língua, mas das origens de toda uma população.

Tendo discutido essas questões, parece interessante que reflitamos um pouco mais sobre mobilidades verificáveis no uso de uma língua a partir da ancoragem social desse uso. Para tanto, é legítimo evocarmos o conceito de *contínuo* proposto por Bortoni-Ricardo (2004), tema da próxima seção.

1.5 Contínuos de variação linguística

Muito temos discutido sobre o fenômeno da variação linguística. Bortoni-Ricardo (2004) propõe um construto teórico que, sob vários aspectos, inova essa discussão, contribuindo para que compreendamos melhor a forma como os usuários da língua se comportam e se movem em espectros linguísticos distintos. A autora refere três *contínuos*:

- *contínuo da urbanização*;
- *contínuo da oralidade-letramento*;
- *contínuo da monitoração estilística*.

Antes de discutirmos em que consiste cada *contínuo*, vamos entender o que significa esse conceito que, para a autora, constitui uma *linha imaginária* com dois extremos definidos. *Contínuo* vem do latim *continuum* e, segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 818) diz respeito a:

[...] uma série longa de elementos numa determinada seqüência, em que cada um difere minimamente do elemento subseqüente, daí resultando diferenças acentuadas entre os elementos iniciais e finais da seqüência (*o bem e o mal* são dois extremos de um mesmo *continuum*).

Com relação ao *contínuo da urbanização*, em uma das extremidades estariam situados falares rurais mais isolados e, na outra extremidade, estariam falares urbanos “[...] que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo influência de codificação lingüística [...] de dicionários e gramáticas.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51). Segundo a autora, o desenho do *contínuo* deve-se ao fato de os falares rurais ficarem, de algum modo, mais isolados, em razão, por exemplo, de dificuldades geográficas, como montanhas, rios, distâncias de centros urbanos, ou seja, teriam permanecido distantes das influências sofridas pelas comunidades urbanas, mais sistematicamente expostas à ação marcante da imprensa e às influências da escola. Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) representa, assim, esse *contínuo*:



Poderíamos questionar essa proposta com base na globalização, mas parece evidente que, a despeito dela, o grafocentrismo, ou seja, a centralização maior ou menor na escrita, difere da realidade urbana para a rural, e a escrita tem influência expressiva sobre a forma de falar dos usuários da língua. Do mesmo modo, a exposição à mídia parece mais variada e mais intensa na realidade urbana. Assim, os falantes de áreas urbanas estariam, em tese, mais expostos às influências da *norma padrão*, colocando-se em extremo oposto, no *contínuo*, em relação aos falares rurais. No centro do *contínuo*, haveria uma área chamada *urbana*.

A relevância da proposta da autora seguramente está no espectro que a noção de *contínuo* cria, sugerindo uma mobilidade maior ou menor em direção a ambos os extremos e não dicotomizando duas realidades opostas; ao contrário, estabelecendo uma interface entre elas.

Quanto ao *contínuo* da oralidade-letramento, valem as mesmas observações, só que, neste caso, o critério para categorizar os falares ao longo da linha imaginária é o maior ou menor domínio da língua escrita. Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) representa assim esse *contínuo*:



Segundo a autora, não há fronteiras bem marcadas nesses *contínuos*, ao contrário, as fronteiras são fluidas, podendo haver sobreposições. O fato, aqui, parece-nos ser a consideração de que, em um dos extremos estariam usos da língua marcados pela oralidade, a exemplo de uma conversa no muro entre vizinhos; já, no outro extremo, estariam usos da língua marcados pela presença expressiva da escrita, por exemplo, uma conferência em um encontro científico formal. No meio-termo, estariam usos em que oralidade e escrita se mesclam, a exemplo de rituais religiosos.

O último dos três *contínuos* de que trata Bortoni-Ricardo (2004) é o *contínuo da monitoração estilística*, que envolveria desde os usos da língua totalmente espontâneos até aqueles previamente planejados e que exigem muita atenção do falante. Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) representa assim esse *contínuo*:



Escreve Bortoni-Ricardo (2004, p. 62):

[...] os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não-monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso.

Segundo a autora, o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa determinam, em boa medida, o nível de monitoração de que nos devemos valer. Outra questão levantada por ela é o cruzamento entre os *contínuos*, sobre o que escreve Faraco (2008, p. 46, grifo do autor):

Adotando o modelo dos três *continua* [proposto por Bortoni-Ricardo (2004)], podemos caracterizar estas [do Brasil] variedades como aquelas que se distinguem no entrecruzamento do pólo urbano (no eixo rural-urbano) com o pólo de letramento (no eixo oralidade-letramento). No eixo da monitoração estilística, essas variedades conhecem, como todas as demais, diferentes estilos, desde os menos até os mais monitorados.

A relevância, aqui, de uma discussão dessa ordem parece estar no fato de que não se mostra possível classificar os usos da língua de uma forma estanque, dicotomizando-os. Há uma movimentação nesses usos, mais para um dos polos ou mais para outro, e os usuários da língua transitam no interior dessas linhas imaginárias, ao longo do tempo,

considerando o espaço social que ocupam, assim como determinações ambientais, de interlocução, de intencionalidade etc. Isso porque, afinal, a língua, sob a perspectiva dos estudos sociolinguísticos, tem mobilidade, não é estática, dado que atende às necessidades de seus usuários e se modifica tanto quanto se modificam tais necessidades.

Resumo

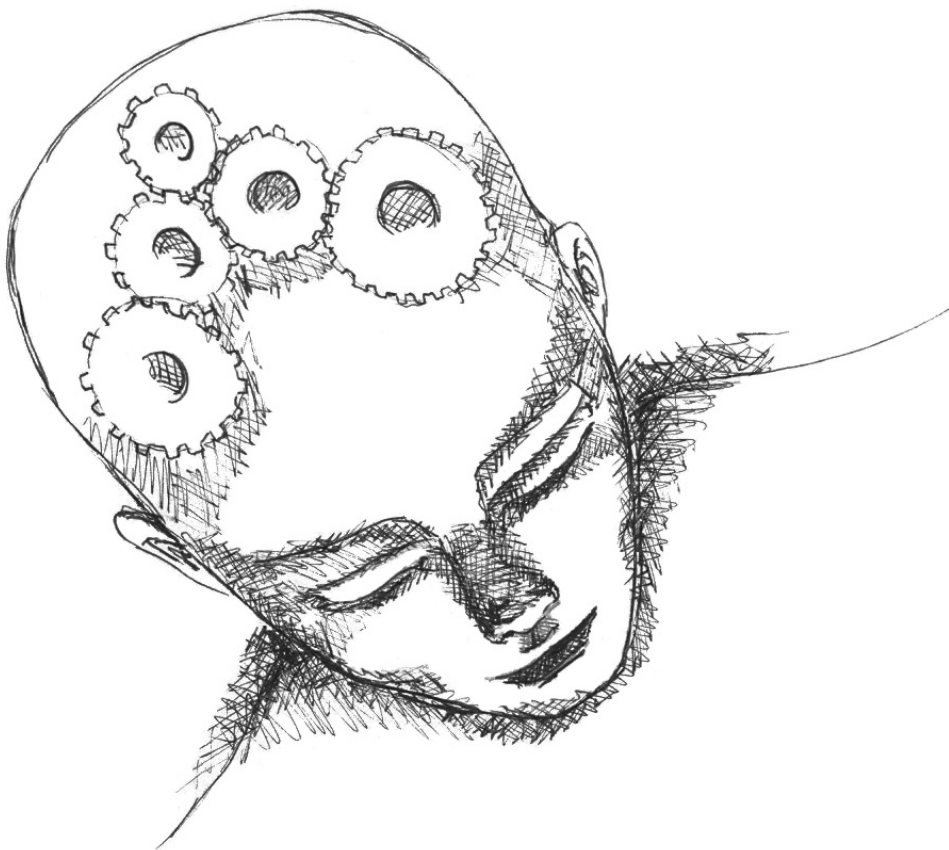
Os estudos sociolinguísticos ganharam projeção a partir da segunda metade do século XX e, desde então, grandes contribuições vêm sendo dadas à compreensão de como as línguas variam, como se modificam e a que se prestam na realidade interacional humana.

Trata-se de um campo de estudos muito enriquecedor que tem, na escola, território especialmente fértil, dado que à escola cabe, por delegação da sociedade, a legitimação do aprendizado da língua escrita e das formas orais de prestígio. Assim, a exemplo do que discutimos na disciplina *Introdução aos estudos da linguagem*, o educador deve conhecer os fundamentos dos estudos sociolinguísticos, de modo a empreender uma ação consequente contra qualquer tipo de preconceito linguístico e em favor da compreensão da mobilidade, variedade e complexidade que caracterizam uma língua em uso.

A discussão das diferenças entre *norma padrão* e *norma culta*, tanto quanto as alusões a *políticas linguísticas*, bem como a discussão sobre os *contínuos de variação*, ainda que breves, justificam-se aqui como aportes seminais para a sua formação docente na licenciatura em Letras. Cabe-lhe aprofundar esses conhecimentos em nome de uma maior autonomia para lidar com os conceitos aqui discutidos e, sobretudo, com as implicações desses conceitos na atividade cotidiana do professor de línguas.

Unidade B

Psicolinguística



2 Linguagem e cognição: relações indissociáveis

Ao final deste capítulo, você será capaz de identificar o objeto de estudo da Psicolinguística, o método que prevalece nas pesquisas desse campo e os principais modelos teóricos sob os quais tal objeto é investigado.

2.1 Introdução

A relação entre pensamento e linguagem é o objeto que move os estudos em Psicolinguística. Na qualidade de campo interdisciplinar, a Psicolinguística estuda os fenômenos que facultam ao ser humano adquirir, usar, processar, compreender e produzir linguagem.

Os estudos de aquisição de língua oral têm especial relevância no âmbito dessa disciplina, a qual pode ser tomada, também, pelo viés aplicado, a Psicolinguística Aplicada, recorte em que os estudos da apropriação da escrita ganham relevância.

Discutiremos, aqui, temas dos estudos psicolinguísticos, objetivando facultar a você uma visão introdutória no que respeita a esse campo científico. Para tanto, o presente capítulo divide-se em quatro seções distintas: a primeira delas traça um breve panorama das origens da Psicolinguística, apresentando seu objeto e seu método; a segunda descreve os principais modelos teóricos que embasam as pesquisas na área; a terceira trata de aquisição e desenvolvimento da oralidade; a última focaliza brevemente o processo de apropriação da escrita e os estudos de letramento. Vamos, então, a elas.

2.2 Psicolinguística: origens, objeto de estudo e método de investigação

Importa iniciar esta discussão com um breve panorama histórico do processo de formação da Psicolinguística. Essa disciplina é o que chamamos de *disciplina híbrida*, dado que se originou de duas ciências distintas, a Psicologia e a Linguística. O termo *Psicolinguística* parece ter surgido pela primeira vez, no ano de 1946, em um artigo de N. H. Proncko, com sentido que renunciava a constituição dessa disciplina, cujos estudos originalmente eram concebidos sob a denominação de *Psicologia da Linguagem* e tinham como foco as relações entre pensamento e linguagem.

Na primeira metade do século XX, havia uma evidente dissociação entre os focos de interesse de psicólogos e linguistas. Aqueles procuravam relacionar o sistema linguístico e a organização do pensamento valendo-se da pesquisa linguística para tal, enquanto estes recorriam ao associacionismo psicológico para explicar as mudanças linguísticas; foi um período de amplificação do estruturalismo, na Linguística, e do comportamentalismo, na Psicologia.

Tais escolas de pensamento contribuíram para que cada qual das áreas, Psicologia e Linguística, se desenvolvessem em paralelo e não em convergência, o que dificultou a criação de um novo campo. Tratava-se, segundo Scliar-Cabral (1991), de uma Psicologia que não aceitava estudar a mente e de uma Linguística que não estudava o significado; ou seja, as possibilidades de troca pareciam pouco promissoras.

As discussões que culminaram com a organização da Psicolinguística como disciplina tiveram lugar no seminário de verão da Universidade de Cornell, no período de junho a agosto de 1951, consolidando-se dois anos após, em encontro análogo, desta vez na Universidade de Indiana (SCLIAR-CABRAL, 1991). Nessa época, havia, ainda, muita dispersão teórica, não se verificando um empenho efetivo de consolidação da dis-

ciplina híbrida. No final da década de 50 do século passado, porém, com os estudos de Chomsky, deu-se uma mudança expressiva nesse quadro, o que influenciou a Psicolinguística ao longo de toda a segunda metade do século XX, projetando-a significativamente no cenário científico internacional, em especial, por meio do que chamamos *cognitívismo*.

Desde o seu surgimento, a *Psicolinguística* tem como objeto de estudo as relações entre pensamento e linguagem. Tal objeto, no entanto, pode assumir diferentes feições, sob forma de questões e problemas de investigação distintos, os quais, no entanto, convergem, uma vez que evocam discussão de processamentos/habilidades/ esquemas mentais ou cognitivos implicados na linguagem humana. Entre essas questões e/ou problemas, podemos citar estudos acerca da forma como a fala é percebida e produzida, bem como acerca da constituição do léxico (dicionário) mental, da memória, da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, do processamento da escrita, entre muitos outros. Trata-se de um conjunto de temas que focalizam as relações entre linguagem e cérebro, o que inclui fundamentos biológicos da linguagem e, hoje, muito explicitamente, implicações neurofisiológicas do processamento linguístico.

Quanto ao método de investigação, prevalece nos estudos psicolinguísticos o chamado *método experimental*, no qual psicolinguistas ocupam-se da realização de experimentos para levar a termo suas pesquisas, envolvendo relações entre linguagem e pensamento/cérebro. Fundamentalmente, o *método experimental* consiste na elaboração de testes com rigor e controle de variáveis, processo em que a coleta de dados é feita mediante a manipulação de certas condições e a observação dos efeitos produzidos por essa manipulação. Em linhas gerais, o método consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que cada variável poderá produzir no objeto, sendo tido como exemplar na construção de conhecimentos rigorosamente verificados e cientificamente comprovados (CHIZZOTTI, 2001). Vamos a um exemplo para que fique mais claro em que consiste o *método experimental*.

Voltaremos a essas questões na segunda seção, em que discutiremos os modelos teóricos.

Em *Psicolinguística*, são comuns experimentos no campo da leitura. Para testar capacidades de leitura de um grupo de sujeitos, por exemplo, o pesquisador escolhe a população de informantes e faz um rigoroso controle de variáveis que possam intervir no desempenho desses sujeitos, como *idade, nível de escolarização, dificuldades de aprendizagem, inserção social* etc. Quanto ao teste, precisa ser elaborado com cuidado para avaliar efetivamente as habilidades de interesse do investigador. Antes de aplicar o experimento, é feita uma testagem piloto para fazer ajustes nos testes. Em geral, nos casos de leitura, os experimentos envolvem textos, que devem ser lidos, e questões, que são objetivamente construídas, às quais os informantes devem responder. Após a aplicação dos testes na população-alvo, o pesquisador, na maioria das vezes, dá tratamento quantitativo aos dados obtidos, tendo por base categorias de análise bem definidas; nesse caso, por exemplo, organiza gráficos estatísticos sobre capacidades dos informantes para decodificação, tempo de leitura, realização de inferências etc.

Os experimentos em Psicolinguística são muito interessantes e têm produzido importantes conhecimentos no campo das relações entre a linguagem e o aparato mental que a viabiliza. Várias são as tendências teóricas e os modelos epistemológicos a partir dos quais tais estudos são realizados. Discutiremos isso na próxima seção.

2.3 Modelos teóricos em Psicolinguística

Os estudos psicolinguísticos, como registramos anteriormente, sofreram, na primeira metade do século XX, uma influência do pensamento comportamentalista. A obra **Verbal behaviour**, de Skinner, publicada no ano de 1957, trata do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem como marcado pela imitação e pelo reforço. Segundo essa perspectiva, no processo aquisicional, a criança seria reforçada por seu desempenho, quer positiva, quer negativamente e, a partir desse reforço, generalizaria seu padrão de comportamento linguístico futuro. Ainda

sob a perspectiva desse modelo teórico, a criança adquiriria novas formas linguísticas pela imitação da fala dos adultos, no entorno social em que estivesse inserida (SLOBIN, 1980). Esse tipo de argumentação nos levava a considerar que uma criança, ao aprender, por exemplo, o paradigma dos verbos de sua língua, imitaria os adultos.

Ao dizer *fazi*, em uma supergeneralização do padrão que ouve para os verbos no pretérito perfeito – *comi, corri, pedi, senti* etc. –, receberia reforço negativo, sendo corrigida, de modo a aprender a forma irregular desse verbo: *fiz*.

No ano de 1959, *Noam Chomsky*, escreveu uma resenha para a obra **Verbal behaviour**, de Skinner, contrapondo-se ao modelo teórico ali proposto. Chomsky argumentou que a imitação não é fator determinante do processo aquisicional, dado que a criança produz enunciados nunca antes ouvidos em seu meio, além do que crianças não imitam formas que estejam muito além de seu alcance. “Assim, a imitação desempenha, sem dúvida, um papel na aquisição da linguagem, mas tal papel não é inserir novas estruturas no sistema de regras da criança.” (SLOBIN, 1980, p. 148). Outra questão importante, sob o olhar de Chomsky, é que a criança, em sua inserção social, não tem contato com todas as possibilidades combinatórias que a sintaxe da sua língua prevê – o autor chama essa limitação de *input* degradado –, mas mesmo assim adquire tal gramática, o que fica evidenciado na forma ótima como faz uso dessa mesma língua. Com relação ao reforço, Chomsky (apud SLOBIN, 1980, p. 144) argumentou:

Descobrir que há erro em um dado enunciado não informa à criança exatamente o que ela fez de errado ao produzi-lo e certamente não lhe diz como corrigi-lo da próxima vez. Nem o reforço positivo dá qualquer informação discriminativa acerca do que era correto sobre a construção gramatical que ela acabou de enunciar.

Outra questão que emerge nessa discussão é o fato de que os pais, ao que parece, dão pouca atenção à correção *formal* da fala de seus fi-

Importante linguista ao qual vamos ainda fazer muitas referências neste livro.

De acordo com Ellis (2008), Input, ou Insumo refere-se a qualquer e toda manifestação linguística, isto é, frases faladas, textos escritos, músicas, filmes, entre outros, que os alunos recebem (ELLIS, 2008).

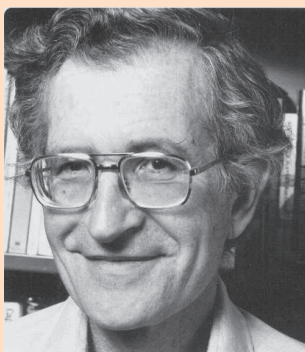


Figura 5 - Noam Chomsky: Nascido em 1928 na Filadélfia, tem atuado no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) desde 1955. Além do seu interesse pela linguística, se preocupa com questões políticas. Tem sido um crítico ferrenho do envolvimento dos Estados Unidos na guerra do Vietnã, e sua opinião acerca de questões políticas é pontuada com pitadas de uma orientação de esquerda. Em 2002, publicou um *best-seller* bastante controverso, **9-11**, em que discute as ações terroristas desencadeadas naquele dia, e busca traçar a origem dos acontecimentos tendo por base as relações de poder construídas pelos Estados Unidos, que ele chama de “*a leading terrorist state*”.

Fonte: ENCICLOPÉDIA COLUMBIA, 6. ed., 2001. Disponível em: < <http://www.chomsky.info/bios/2001----.htm> >. Acesso em: 1 mai. 2012.

lhos, preocupando-se, na maioria das vezes, com o *conteúdo* dessas falas por ocasião do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Esse argumento levantado por Slobin (1980), na discussão da contraposição de Chomsky ao modelo skinneriano, é apenas mais um item na crítica efetiva que Chomsky lançou às ideias de Skinner, a partir do que um novo modelo teórico ganhou legitimidade: o *cognitivismo*, contrário ao *comportamentalismo skinneriano*.

A grande diferença entre esses modelos é o fato de o *cognitivismo* realçar o papel da mente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, o que era lacunar no modelo *comportamentalista*, no qual havia a preocupação com a entrada e com a saída da informação no cérebro, sendo desconsiderado o processamento mental interno dessa informação: a conhecida base teórica da *tabula rasa*.

Entre os estudiosos cognitivistas que seguramente merecem atenção nos estudos psicolinguísticos, estão Chomsky, Piaget e Vygotsky, ainda que este último tenha tido sua produção teórica ao longo das três primeiras décadas do século XX, dado que faleceu na década de 30; ou seja, não foi contemporâneo de Chomsky e Piaget. Importa, aqui, detalharmos, ainda que brevemente, o pensamento desses três importantes cognitivistas, os quais fundamentam grande parte dos estudos psicolinguísticos ainda hoje.

O pensamento de Chomsky sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem caracteriza-se fundamentalmente pela proposição de que os sujeitos nasceriam com o que ele chama de *Gramática Universal*, “[...] entendida como a soma dos princípios lingüísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie.” (RAPOSO, 1992, p. 46). Trata-se, como podemos ver, de uma visão inatista.

Podemos conceber a Gramática Universal como um órgão biológico, que evolui no indivíduo como qualquer outro órgão. O resultado dessa evolu-

ção é a gramática final que caracteriza os conhecimentos lingüísticos do falante adulto. Nos termos de Chomsky, a Gramática Universal é o estado inicial da faculdade da linguagem [...], e a gramática do indivíduo adulto constitui seu estado final, firme e estável [...] (RAPOSO, 1992, p. 46-47).

O fato de o sujeito nascer de posse da *Gramática Universal* explicaria como ele aprende tanto, em tão pouco tempo, sobre a língua de sua comunidade de falantes, considerando a natureza degradada do *input* a que fizemos alusão anteriormente; ou seja, uma criança de quatro anos consegue enunciar, por exemplo, “*O homem que você disse que tinha falado com a mulher que comprou o brinquedo que eu trouxe para casa veio aqui.*”, sem ter nenhuma dificuldade para mapear quem é o sujeito de *veio aqui*, a despeito das poucas experiências de seu contato com o uso da língua. Essa habilidade teria uma explicação inata.

Importa acrescentar, ainda, que a *Gramática Universal* conteria um conjunto de *princípios rígidos*, invariáveis – a exemplo do conhecimento de que as orações das línguas humanas possuem necessariamente um sujeito e um predicado – e um conjunto de *princípios abertos*, os *parâmetros*, uma espécie de comutadores linguísticos cuja marcação dependeria de informações obtidas do meio ambiente linguístico. Uma criança nascida no Brasil, por exemplo, saberia que pode preencher ou não o lugar do sujeito na frase, isto é, pode dizer “*Ele chegou ontem*”, ou apenas “*Chegou ontem.*” Já uma criança que nasce nos Estados Unidos, ao contrário, saberia, sem que ninguém precise ensiná-la, que não pode dizer apenas “*Arrived yesterday.*”; terá de dizer “*He arrived yesterday.*”

Essa posição inatista de Chomsky, no entanto, também tem sido, desde sua origem, objeto de expressivos questionamentos por teóricos de outras tendências. Jean Piaget, outro importante estudioso cognitivista, concorda com Chomsky no sentido de que a linguagem é um produto da inteligência e da razão, e não da imitação e do reforço como propunha o comportamentalismo de Skinner. Discorda, porém,

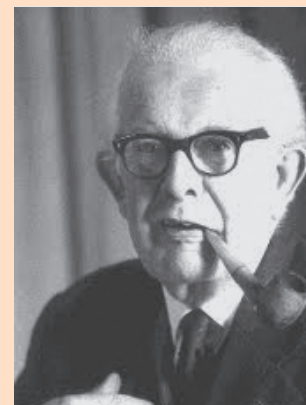


Figura 6 - Jean William Fritz Piaget: Nasceu em Genebra em 9 de agosto de 1896. Ainda que tenha começado seus estudos na área de Biologia, esse influente teórico teve como áreas de interesse a Psicologia, a Epistemologia e a Educação. Dedicou seus estudos à compreensão dos processos cognitivos, tendo por base, especialmente, o desenvolvimento de seus três filhos. Teve uma vida acadêmica intensa, vindo a falecer em 1980 aos 84 anos.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget>. Acesso em: 10 jun. 2010.



Figura 7 - Lev Vygotsky: Influente pensador russo, cujas brilhantes ideias somente se tornaram conhecidas muito depois de sua prematura morte, aos 34 anos, devido à tuberculose. Formado em Direito pela Universidade de Moscou, em 1918, Vygotsky também se formou em Medicina e tinha grande interesse pela História, Psicologia e Literatura. Graças a experiências vividas com a formação de professores, Vygotsky dedicou-se ao estudo de distúrbios de aprendizagem e de linguagem. Em função da censura que sofreu em seu país, seu influente livro, **Linguagem e pensamento**, somente chegou ao ocidente em 1962, quando foi lançado nos Estados Unidos.

Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky>. Acesso em: 10 jun. 2010.

de Chomsky quanto à existência da *Gramática Universal*. Para Piaget, não existiria um núcleo fixo inato para a linguagem. Esse autor defende haver esquemas de ação, caracterizados em estágios sucessivos, coordenados entre si, por meio dos quais acontece um processo de autorregulação, via assimilação de informações do ambiente, acomodação e organização constantes dessas informações, de modo a construir o conhecimento em geral e também, o conhecimento sobre a língua (PIATELLI-PALMARINI, 1983).

Sob essa perspectiva, a criança, a partir de uma assimilação inicial, enunciaria *fazi*, e, testando essa hipótese na interação com a língua, não a confirmaria, precisando acomodar em seus esquemas cognitivos a informação de que há exceções, em um processo de organização da informação nova, o que lhe permite internalizar a forma excepcional *fiz*.

Piaget é um teórico *cognitivista interacionista*, e não *cognitivista inatista*, como Chomsky. Para Piaget, os esquemas cognitivos dos sujeitos são processados na interação com o objeto do conhecimento; ou seja, aprendemos interagindo com o meio. Nessa mesma vertente, está Lev Vygotsky, outro teórico *cognitivista* de grande importância no estudo das relações entre linguagem e pensamento. Vygotsky, tanto quanto Piaget, é um *interacionista*, porque compreende a aprendizagem como produto da interação com o meio, e é também um *construtivista*, porque, para ele, assim como para Piaget, *é nessa interação que se constrói o conhecimento*.

Piaget fala em construção do conhecimento por meio de *estágios implicacionais* – estágios que se sucedem com base no amadurecimento das funções cognitivas das crianças –, enquanto Vygotsky propõe a articulação entre *zonas de desenvolvimento* – o que a criança consegue fazer sozinha é diferente daquilo que consegue fazer com a ajuda do adulto.

Diferentemente de Piaget, porém, Vygotsky fundamenta suas teorias no **marxismo** e defende o **sociointeracionismo**, ou seja, na interação com o meio, a figura do *outro* é fundamental, porque a aprendizagem se processa a partir das relações sociais, *interpsicológicas* X, relações que a criança estabelece na comunidade em que vive. Assim, adquirir uma língua, sob essa perspectiva, significa interagir com os falantes de um determinado meio social e, a partir da mediação do *outro*, avançar da *zona de desenvolvimento real* – o que a criança já sabe – para a *zona de desenvolvimento imediato* – o que consegue aprender a partir da mediação do adulto.

Todos esses três teóricos – Chomsky, Piaget e Vygotsky – são *cognitivistas*; ou seja, em se tratando da linguagem, enfatizam o papel da mente no processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos. O que os distingue, no plano desta discussão e em busca de uma síntese para tratamento didático, é o fato de Chomsky ser um *cognitivista inatista* – propõe a existência de uma *Gramática Universal* dada na espécie; Piaget ser um *cognitivista interacionista* – valoriza a interação da criança com o objeto do conhecimento, neste caso, a *língua*; e Vygotsky ser um *cognitivista sociointeracionista* – entende como central o papel do *outro* e vê as relações *interpsicológicas* como fundamentais no processo de aprendizado, incluindo-se aí aprendizado da língua.

Há, ainda, um terceiro modelo teórico ao lado do *comportamentalismo* de Skinner e do *cognitivismo* de Chomsky, Piaget e Vygotsky: trata-se do *conexionismo*. Esse modelo partilha com o *cognitivismo* a concepção de que a linguagem é um produto da inteligência e da razão, ou seja, não deriva da imitação e do reforço. Diferentemente do *cognitivismo*, no entanto, o *modelo conexionista* concebe que a inteligência não é uma representação de símbolos ou signos, isto é, a linguagem não repousa em nossa mente como um conjunto de signos verbais ou não verbais. A proposta desse modelo é que a linguagem, a exemplo dos demais tipos de conhecimento, é fruto da conexão entre as células nervosas, os neurônios. Cada neurônio teria em si propriedades, subsímbolos e, ao se conectar com outros neurônios, formaria os símbolos. Isso explicaria por que, diante de uma mesma palavra ou conceito, podemos evocar significados tão diferentes em

Para saber mais sobre o **Marxismo**, acesse o **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/karl-marx-e-o-marxismo/>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

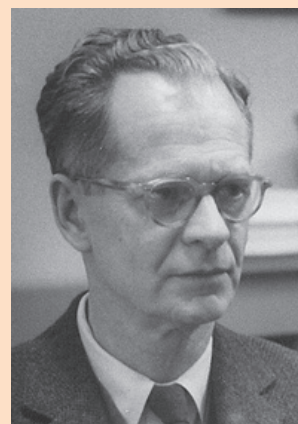


Figura 8 - Skinner: conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e foi o proponente do Behaviorismo Radical, abordagem que busca entender o comportamento em função das inter-relações entre a filogenética, o ambiente (cultura) e a história de vida do indivíduo. A base do trabalho de Skinner refere-se a compreensão do comportamento humano através do comportamento operante (Skinner dizia que o seu interesse era em compreender o comportamento humano e não manipulá-lo).

Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skinner>. Acesso em: 1 maio 2012.

momentos diferentes de nossa vida – as conexões mudam de peso a partir das informações novas que recebemos do meio. *Cadeira*, por exemplo, seria formada a partir da constituição de uma rede neural em que várias propriedades (ter encosto, ter assento, servir para sentar etc.) seriam articuladas, formando o conceito.

O *modelo conexionista* traz consigo uma explicação para o chamado *input degradado* de que trata Chomsky. Para os conexionistas, uma criança sabe tanto sobre a sua língua, em tão tenra idade, não porque tenha nascido com uma *Gramática Universal*, mas porque, sobretudo, até os cinco anos, as conexões entre seus neurônios estão altamente potencializadas, permitindo-lhe aprender muito em pouco tempo (ROSSA; ROSSA, 2004). O *modelo conexionista* aproxima-se das neurociências, um campo de estudo que, dia a dia, ganha maior atenção dos psicolinguistas e que tende a se consolidar como a grande vertente teórica dos estudos psicolinguísticos neste novo milênio.

2.4 O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral

Como você deve ter percebido no estudo da seção anterior, há várias bases teóricas a partir das quais podemos discutir as relações entre linguagem e pensamento/mente/cérebro; tais bases constituem modelos distintos. Em relação às etapas de aquisição e desenvolvimento da linguagem, no entanto, parece não existir grandes controvérsias. Haveria um período inicial, conhecido como *balbucio*, seguido do *estágio das cinquenta primeiras palavras*; depois, haveria o *estágio holofrástico* – uma palavra é igual a uma frase; em seguida, o *estágio de frases de duas palavras* e, finalmente, a *grande explosão*. Esse processo iniciaria por volta de seis meses, quando começa o que chamamos *balbucio canônico*, e estaria concluído, em tese, por volta de quatro anos de idade. Detalhemos isso um pouco melhor.

Segundo sugerem alguns experimentos (FIFER; MOON apud COSTA; SANTOS, 2003), os bebês, ainda na barriga da mãe, são capazes de ouvir apesar das distorções dos sons; seria como ouvir com a ca-

beça dentro d'água. Quando nascem, desde os primeiros meses de vida, as crianças mostram capacidade para distinguir sons da fala de outros sons, respondendo diferentemente a eles, tanto quanto capacidade para distinguir sons de sua língua de sons de outras línguas.

O *balbucio* que chamamos de *canônico* começa por volta de seis meses, no entanto, entre três e quatro meses, já surgem vocalizações pré-linguísticas. O comportamento das crianças por ocasião do balbucio não é aleatório; as produções desenvolvem-se de maneira sistemática. Há um subconjunto de sons que se repete de modo mais frequente.



Este balbucio *canônico*, iniciado por volta de seis meses, tende a começar com a reduplicação de cadeias de sons de vogais e consoantes – as vogais permanecem as mesmas de sílaba a sílaba: *mama*, por exemplo. Em uma segunda fase, por volta dos nove meses, inicia-se o balbucio não reduplicado ou variado: as consoantes e as vo-

gais (agora muito próximas dos fonemas consonantais e vocálicos de fato) começam a variar de sílaba para sílaba (ELBERS, 1982; OLLER, 1980; STARK, 1979 apud COSTA; SANTOS, 2003). Essa etapa estende-se até, aproximadamente, um ano de idade, quando surgem as primeiras palavras. A maioria das crianças continua a balbuciar mesmo quando começa a articular tais palavras. A transição entre esses dois estágios não é abrupta, mas contínua; sons utilizados no balbucio são combinados para formação das primeiras palavras.

De seis a oito meses de idade, o trato vocal das crianças aproxima-se de sua forma adulta, o que é pré-requisito para a produção dos sons como nós os conhecemos – o balbucio, neste estágio, já se parece bastante com o estágio das primeiras palavras (LOWE, 1996). É preciso considerar que um recém-nascido tem um aparelho fonador típico dos mamíferos. A laringe sobe como um periscópio e se encaixa nas fossas nasais, forçando o bebê a respirar pelo nariz e fazendo com

que seja anatomicamente possível mamar e respirar ao mesmo tempo. Por volta de três meses, a laringe desce, constituindo o trato vocal em sua feição efetiva (PINKER, 2002).

As funções do balbucio parecem ser a exploração do trato vocal e o aprendizado do controle dos articuladores (língua, lábios, céu da boca etc.) para produção futura da fala; isso além de servir para chamar atenção dos pais e comunicar estados emocionais (sete a oito meses). Por volta dos sete/oito meses, os pais tendem a atribuir sentidos mais efetivamente ao balbucio de seus filhos.

Os primeiros sons adquiridos pelas crianças são aqueles que apresentam maior oposição de traços distintos e, posteriormente, aqueles em que a oposição é mais sutil. Por volta de doze meses, as crianças apresentam cerca de dez palavras; por volta de dezoito meses, o léxico cresce para cerca de cinquenta palavras. É o conhecido *estágio de cinquenta palavras*. Há, no entanto, muitos fatores socioculturais, fisiológicos, emocionais, ambientais etc. que implicam variações individuais nesse processo. Questões interacionais, de escolarização, níveis de letramento, hábitos familiares etc. interferem na aquisição do léxico. Nessa fase em que a criança produz cerca de cinquenta palavras, ela entende cerca de duzentas, porque o processo de recepção é sempre amplificado em relação ao processo de produção da fala. Importa considerar que as palavras “básicas” tendem a ser mais frequentes no *input*, sobretudo, no *mamanhês* – linguagem usada pela mãe para se dirigir ao bebê. A criança dirá muito provavelmente *mamãe*, *vovó*, *sapato* antes de dizer *envelope*, por exemplo.

Por volta dos dezoito meses, dá-se o que chamamos de *a grande explosão*, e a criança passa a adquirir uma palavra nova a cada duas horas mais ou menos, média que mantém até o final da adolescência (PINKER, 2002; COSTA; SANTOS, 2003). Aos quatro anos, a criança domina um vocabulário de cinco mil palavras em média (COSTA; SANTOS, 2003).

Quanto à combinação de palavras em frases, o *estágio holofrástico* é aquele em que a criança usa uma palavra para traduzir uma frase,

como quando diz “Vovó!” significando “Quero ir à casa da vovó.” Já o estágio de duas palavras dá-se por volta de dois anos. Inicialmente, aparecem cadeias de expressões holofrásticas, nas quais, cada palavra possui seu único contorno de tom. No estágio de duas palavras, o contorno de entonação passa a abranger ambas as palavras. Os enunciados de duas palavras têm caráter telegráfico e são constituídos por palavras de conteúdo, ou seja, as preposições, conjunções e pronomes tendem a ser apagados (ZANINI, 1986). Finalmente, dá-se a *grande explosão*, por volta dos trinta meses de vida. O comprimento das frases dobra, aparecem os elementos de coesão, e as relações entre as palavras tornam-se mais precisas. Surgem as estruturas interrogativas e adjetivas (PINKER, 2002). Essas fases podem revelar expressivas alterações, motivadas por fatores externos e/ou da individualidade de cada criança, mas tendem a se manifestar de forma bastante evidente em crianças do mundo inteiro. A discussão dessas fases de desenvolvimento é um dos campos de estudo mais fecundos da Psicolinguística.

2.5 O processo de apropriação/aprendizado/aquisição da escrita

Uma última questão que merece registro neste capítulo sobre a Psicolinguística é o processo de apropriação/aprendizagem/aquisição da língua escrita. Por que usamos tantas expressões de valor adjetivo postas por barras? Isso se deve ao fato de que, dependendo do modelo teórico que adotarmos, a compreensão desse processo ganhará contornos particulares. Para os inatistas chomskyanos, por exemplo, a oralidade é um processo de *aquisição*, enquanto a escrita é um processo de *aprendizado*; isso porque a oralidade está dada na espécie humana, enquanto a escrita precisa ser artificialmente ensinada aos sujeitos. Já quem tome esse estudo sob uma perspectiva vygotskyana, ou mesmo conexionista, não fará distinções entre *aquisição* e *aprendizagem* do modo como os inatistas o fazem. Para fugir desse embate, optaremos, aqui, pelo substantivo *apropriação*, por considerarmos, como o faz Leontiev (apud GONTIJO, 2002), que dominar a escrita implica apropriar-se de uma construção cultural e histórica da humanidade.



Em se tratando da apropriação da escrita, a Psicolinguística Aplicada ocupa-se fundamentalmente de duas grandes questões: o *processo de alfabetização* e o *processo de letramento*. Para as finalidades deste estudo, distinguiremos esses dois fenômenos, concebendo a alfabetização como domínio do código alfabético para uso social da escrita, e entendendo *letramento* como *práticas e eventos* (BARTON, 1994) em que se dá esse mesmo uso social. Descrevamos, ainda que em caráter introdutório, esses dois fenômenos.

O ato de alfabetizar-se implica, em nosso entendimento, dois grandes eixos: o domínio do sistema alfabético da língua e a capacidade de fazer uso desse domínio para veicular sentidos no entorno social. Um indivíduo, para estar alfabetizado, precisa conhecer as relações entre os grafemas (letras ou conjunto de letras que representam os fonemas da língua) e os fonemas. No ato de ler, transformamos grafemas em fonemas; no ato de escrever, transformamos fonemas em grafemas. Fazer isso com autonomia é parte fundamental da apropriação da escrita.

Esse domínio, no entanto, por si só, não se justifica. Vale conhecer o sistema alfabético da língua para fazer uso da escrita em situações sociais de interação, ou seja, em eventos de letramento – ocasiões em que a escrita está presente, a exemplo de ler um livro, fazer uma lista para o supermercado, tomar um ônibus com base na informação escrita que o identifica, escrever uma tese, participar de um *chat* etc.

Glossário

LETRAMENTO - Etimologicamente falando, a palavra letramento vem da palavra literacy (do latim littera – “letra”, com o sufixo – cy, que significa “condição”, “estado”, “fato de ser”) e refere-se à condição de ser literate, que significa “ser educado”, “capaz de escrever e ler” (SOARES, 1999).

Sabemos que uma aula é um evento de letramento tomado de forma distinta na educação a distância (EaD) e no ensino presencial, por exemplo – trata-se de grupos culturais específicos, lidando de modo distinto com um mesmo evento. Se considerarmos um evento de letramento como um ritual religioso de celebração de um culto, poderemos observar quantas práticas distintas de letramento isso pode evocar nas diferentes culturas.

A escola se configura como a mais importante agência de letramento, mas de acordo com Kleiman, seu foco reside na alfabetização, aqui definida como processo de aquisição de códigos (alfabético ou numérico), que é concebido como competência individual. Já a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho configuram agências de letramento, de orientação mais abrangente, em que o letramento é visto como prática social.

A Psicolinguística Aplicada ocupa-se da discussão dessas questões, particularizando desde as especificidades das relações entre grafemas e fonemas até as formas distintas com que as sociedades humanas lidam com a escrita. Trata-se de um recorte de pesquisa muito interessante, que vem despertando crescente interesse na modernidade.

Resumo

Esperamos, ao longo deste capítulo, ter deixado claro para você que a Psicolinguística, uma disciplina híbrida, formada por eixos da Psicologia e por eixos da Linguística, ocupa-se das relações entre linguagem e pensamento/cognição/mente/cérebro. Ao fazer isso, discute um leque de temáticas interessantes, que vão desde questões cognitivas mais intrincadas, a exemplo de como o homem representa o mundo em seu aparato mental, até questões do dia a dia dos sujeitos, a exemplo dos usos que os homens fazem da língua escrita nas sociedades atuais.

Nossa expectativa é ter despertado seu interesse por esse ramo dos estudos linguísticos, o qual, hoje, vem estabelecendo um interessante diálogo com as neurociências; afinal, após a década de 90 do século passado, conhecida como a década do cérebro, ficou difícil para os estudiosos de a linguagem desconsiderar a forma como se tornou possível mapear o funcionamento neuronal. Em nosso entendimento, neste novo milênio, os estudos psicolinguísticos caminham para uma interessante convergência com as neurociências, o que haverá de trazer grandes contribuições para o construto teórico desta disciplina.

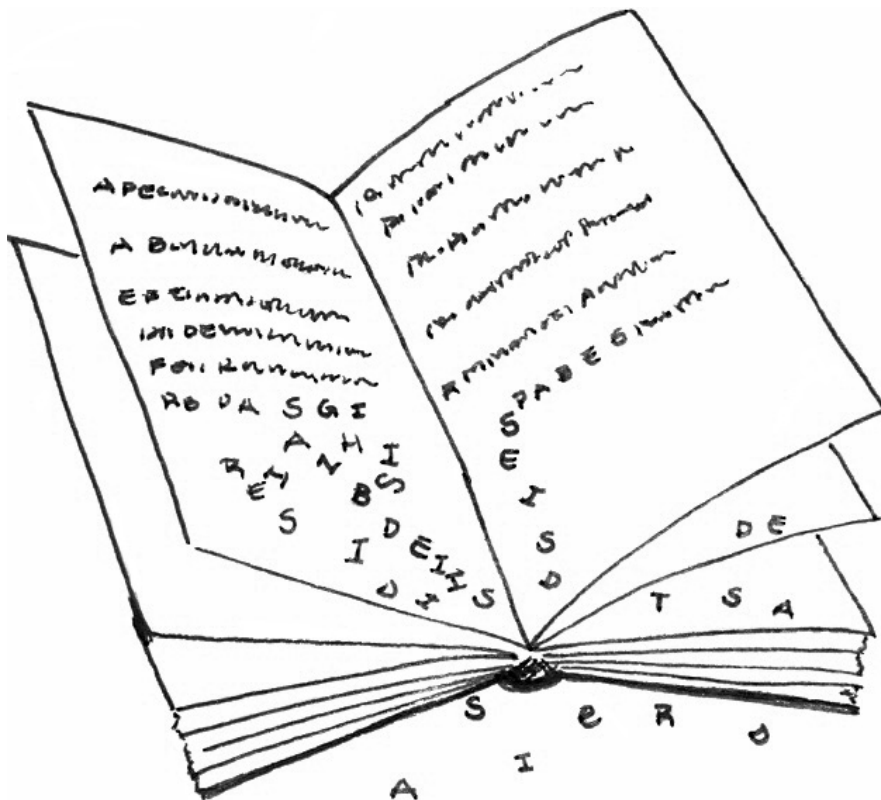
Para Soares (1999): Letramento refere-se ao estado ou condição do indivíduo de agir socialmente, que pode resultar da ação de aprender a ler e escrever. Essa definição se contrapõe ao conceito de alfabetização, que simplesmente nomeia o processo de aprender a ler e escrever, sem que esse se configure na *apropriação* da leitura e da escrita e das práticas sociais que estão imbricadas nesses processos.

Os eventos de letramento acontecem na escola, mas se estendem a outros ambientes, tais como a família, a igreja, a rua. Esses espaços, portanto, são considerados agências de letramento. São eventos de letramento todas as situações interacionais com significado para os sujeitos nas quais a língua escrita está presente.

Cada cultura lida com esses eventos de modo distinto, ou seja, cada agrupamento cultural tem as suas próprias *práticas de letramento*, formas específicas e singulares de participar ou de construir tais eventos (BARTON, 1994).

Unidade C

Linguística textual



3 A análise de textos: de frases isoladas à unidade linguística

Ao final deste capítulo, você deverá ser capaz de identificar a origem da Linguística Textual, assim como de distinguir a proposta de análise de texto como unidade de sentido da análise interfrástica que antecedeu a referida proposta. Adicionalmente, você deverá ser capaz de identificar os princípios de construção textual do sentido e de reconhecer os gêneros textuais como parte integrante e promissora da Linguística Textual.

3.1 Introdução

Nosso propósito, neste capítulo, é encaminhá-lo através de uma visão panorâmica à disciplina de Linguística Textual (LT), percorrendo sua conceituação e origem, sua representação no exterior e no Brasil, sua proposta de texto como objeto de estudo, os princípios de construção textual do sentido e os gêneros textuais.

Para tanto, apresentaremos, de maneira panorâmica, a trajetória da Linguística Textual no mundo e no Brasil, as distintas concepções do texto que acompanham os diversos momentos teóricos e suas vertentes, a importância do leitor no processo de produção de sentido e a elaboração do texto e sua utilização como prática sócio-histórica.

3.2 Origem e o contexto mundial da Linguística Textual

Até os anos 60 do século XX, os estudos desenvolvidos na tentativa de explicar ou descrever a linguagem humana estavam, em sua grande maioria, apoiados nos paradigmas estruturalistas ou gerativistas com base nos preceitos de Saussure ou Chomsky. Estes estudos

escolhiam a palavra ou estruturas frasais como *corpus* para sua análise empírica e descreviam a língua em abstrato, isolada de qualquer contexto de uso. Estas perspectivas apoiadas tanto na linguística estrutural quanto na linguística gerativa, apesar de apresentarem matizes diferentes e importantes à construção dos estudos linguísticos ao longo de sua história, conceituaram a linguagem humana como uma manifestação fragmentada, atrelada aos limites da frase, linear, distante do sujeito e da situação comunicativa, ou seja, uma manifestação previsível e comum a todos os sujeitos pertencentes a uma determinada comunidade linguística.

Por volta da década de 60, na Europa, principalmente na Alemanha, iniciou-se um novo olhar sobre a manifestação da linguagem, ou seja, a suposta homogeneidade linguística dos sujeitos, a linearidade de produção, a concepção da linguagem investigada através de recortes pontuais não respondiam mais aos anseios de alguns teóricos. Em 1964, H. Weinrich foi o primeiro autor a empregar o termo *linguística de texto* para aludir a este novo paradigma teórico. Sobre este momento de transição, comentam Beaugrande e Dressler (1997):

[...] Deve-se recordar que um formalismo é uma representação, não uma explicação, e um meio, não um fim. Nesse sentido, deve-se entender que uma simples análise das estruturas formais de uma língua pode fracassar no esclarecimento da natureza e da função que realiza um elemento linguístico no amplo contexto de uso em que aparece. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 31, tradução nossa).

A primeira geração de autores que propunha em seus estudos esse novo olhar, ou seja, ir além dos limites da frase, considerando em suas análises o sujeito e a situação comunicativa, estava integrada na Alemanha por Weinrich, Dressler e Beaugrande, Heinemann, entre outros; na Holanda por Van Dijk; na França por Charolles, Combettes, Adam, Vigner, entre outros; na Inglaterra por Halliday e Hasan. Estes teóricos colaboraram com o nascimento e fortalecimento da Linguística Textual no contexto mundial e proporcionaram a grande virada teórica na análise dos estudos da linguagem: **o texto como unidade de estudos**.

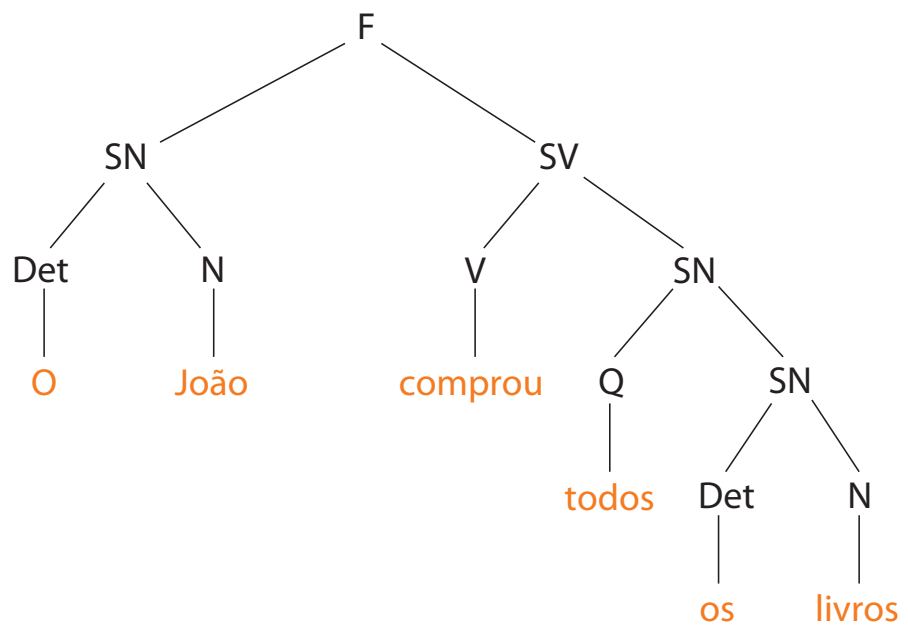
Cabe ressaltar que a Linguística Textual se manifesta contemporaneamente ao surgimento da Sociolinguística, da Análise do Discurso, da Pragmática. Neste momento, outros elementos são considerados no cenário da comunicação, a saber: a subjetividade, a dimensão espaço-temporal e as interações da fala.

Assim, a nova disciplina tinha como objeto de sua investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, por acreditar que o texto é a manifestação legítima da linguagem, que o homem se comunica através de textos e que vários aspectos da linguagem só podem ser entendidos se buscarmos sua explicação no interior do texto. De acordo com Beaugrande e Dressler (1997), o conhecimento humano, o raciocínio e o processo de elaboração do conhecimento são possibilitados e transmitidos através de textos e não de *provas lógicas* e acrescentam que a tarefa da ciência consiste em sistematizar *o impreciso* de seus objetos de investigação, não em ignorá-los.

Neste novo cenário, na década de 70, o foco de investigação da Linguística Textual se voltava para o texto como representação da linguagem, e a grande maioria dos estudos estava atrelada à preocupação em descrever os fenômenos sintático-semânticos apresentados entre enunciados ou sequências de enunciados. Essa visão conferia a estas sequências de enunciados o *status* de texto e foi denominada “análise transfrástica”, e que, apesar de compreender outro olhar ao seu objeto, apresenta resultados bastante semelhantes aos estudos realizados no nível da frase. Ingedore Koch (2004), uma estudiosa sobre a disciplina, escreve:

Na sua fase inicial, que vai, aproximadamente, desde a segunda metade da década de 60, até meados de 70, a lingüística textual teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria as duas ou mais seqüências o estatuto de texto. [...] Os estudos seguiam orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista. (KOCH, 2004, p. 4).

Também, ao longo da década de 70, muitos teóricos, em suas análises, mantiveram-se atrelados ou à gramática estrutural ou, principalmente, à **gramática gerativa**, o que demonstra o descontentamento de alguns teóricos com os resultados obtidos nos estudos das gramáticas de frases. Para os estudiosos contrários à gramática do enunciado, fenômenos sobre: *a ordem das palavras nos enunciados, a seleção dos artigos (definidos ou indefinidos), a entonação, as sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais, etc.*, só poderiam ser explicados, se levado em consideração o contexto situacional.



Árvore sintagmática. F= frase; SN= Sintagma Nominal; SV= Sintagma Verbal; V= Verbo; Q= Quantificador; DET= Determinante; N= nome

Também, como nos destaca Koch (1997), em decorrência dessa identificação teórica gerativista, alguns linguistas tiveram a preocupação de construir gramáticas textuais, porém, agora, o *corpus* estudado era constituído de unidades linguísticas superiores à frase e seu objeto de estudo era descrever categorias e regras de combinação apresentadas no texto em determinada língua. As gramáticas textuais, conceito compartilhado por alguns de seus defensores, dão conta da estrutura linguística de enunciados completos, oferecendo uma base linguística para a elaboração de modelos cognitivos do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem e também uma melhor estrutura para o estudo do texto e da

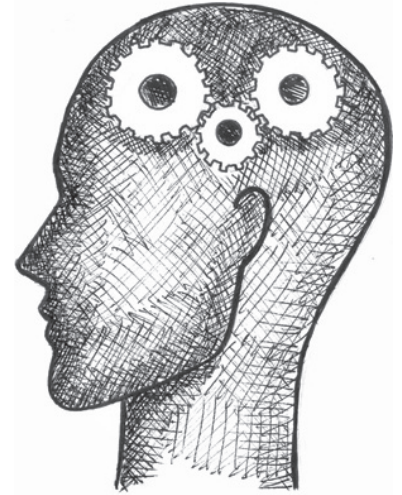
conversação em contextos sociais interacionais e institucionais. Então, tomando o texto como frase complexa, a coesão, aqui igualada ao termo coerência, torna-se o grande foco da investigação da Linguística Textual.

Foi na década de 80 que a Linguística Textual ampliou o seu leque de estudo, retomando o conceito de coerência como um fenômeno construído não apenas com elementos de ordem linguística, mas também constituído e acompanhado de processos de ordem cognitiva. Os textos passaram a ser concebidos, então, como resultados de processos mentais utilizados pelos sujeitos nas diversas relações socioculturais e interacionais, sendo armazenados na memória e ativados pelo falante em suas próximas práticas comunicativas, quando necessário.

Assim, dentro dessa nova perspectiva, nós, como usuários de uma língua e pertencentes a uma comunidade linguística, interagimos como sujeitos nas mais variadas práticas comunicativas, que resultam de textos que armazenamos em nossa memória. Tais textos serão recuperados, isto é, ativados quando, ao participarmos de uma nova situação comunicativa, necessitarmos de um “modelo inicial” para que se estabeleça nossa prática como sujeitos sociais. Completam nossa exposição os seguintes questionamentos de Beaugrande e Dressler (1997):

As palavras e as orações que aparecem literalmente em um texto são indicações interessantes que o analista deve levar em consideração, porém essas palavras e oração não reproduzem a totalidade daquilo que está sendo comunicado, pois se em nossa análise nos limitássemos a elas nunca poderíamos oferecer uma descrição completa de como funciona um texto. E precisamente o problema mais urgente que se deve resolver é como **funcionam** os textos na **interação comunicativa**. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 35, grifo dos autores, tradução nossa).

O que percebemos, nesse novo movimento de nossa disciplina, é um deslocamento muito além do texto, pois o que faz um texto ser um texto, na concepção dos autores citados, não é sua gramaticalidade, mas sua *textualidade*. Para Beaugrande e Dressler (1997), existem sete princípios responsáveis pela textualidade em qualquer discurso:



Coesão Coerência	Centrados no texto
Situacionalidade Informatividade Intertextualidade	Centrados no usuário

Adaptado de: Beaugrande e Dressler (1997).

Na década de 90, questões concernentes à compreensão e produção do texto, o armazenamento e ativação do conhecimento na memória, o texto construído através da vivência, mas condicionado socioculturalmente sob a forma de modelos cognitivos globais – **esquemas, frames, scripts, planos** – alimentaram as novas investigações e o interesse sobre o processamento cognitivo do texto e o conhecimento construído ao longo da vivência do sujeito. Devido a isso, ocorre o fortalecimento do rumo das pesquisas em direção às questões sociocognitivas do texto.

Os *conceitos* são unidades fundamentais do pensamento. Eles nos ajudam a reorganizar a grande variedade de objetos, eventos e relações no nosso mundo físico e mental. Nosso conhecimento é organizado em blocos, que podemos denominar como “modelos cognitivos” que se referem a como o conhecimento explícito é representado. Eles podem ser nomeados como *esquemas, scripts, frames e planos* (KOCH, 2007).

Um *esquema* é uma configuração de conhecimento sobre objetos e eventos, incluindo informação geral. Por exemplo, uma sala de aula típica contém carteiras, quadro, janelas, mesa do professor, retroprojetor. Pode haver outra informação que será considerada periférica, tais como o número de janelas que há no ambiente, as cores das carteiras, o número de cadeiras, o tamanho do quadro, por exemplo. O esquema, portanto, expressa informação típica e não detalhes únicos de uma sala de aula específica.

De acordo com Rumelhart e Ortony (1977 apud HABERLANT, 1994), *esquemas* têm quatro características básicas: um esquema tem

variáveis (temos um esquema para uma sala de aula, mas podemos ter salas de aulas que diferem entre si), esquemas podem incluir outros esquemas (por exemplo, um esquema sobre cursar a universidade inclui outro esquema sobre provas, leituras, laboratórios, salas de aula, etc.), esquemas podem variar em seu grau de abstração, esquemas são flexíveis (alguns aspectos podem faltar e ainda assim, podemos reconhecer um evento). *Esquemas* que temos para objetos físicos são conhecidos como *frames*, enquanto *esquemas* que temos sobre eventos são chamados de *scripts*.

Os *frames* fazem parte do nosso conhecimento de mundo e estão organizados de acordo com a estereotipia que envolve certos conhecimentos. Especificamente, sob um rótulo qualquer estão interligados outros elementos armazenados na nossa memória sob esse *mesmo* rótulo que serão ativados quando pensarmos nele. Se pensarmos, por exemplo, em uma geladeira, pensaremos em água, leite, ovos, e outros elementos relativos e relevantes a esse rótulo, o que se dá por meio de uma rede de registros de que dispomos.

Script é um esquema que descreve uma sequência típica de eventos, tais como assistir a uma palestra, fazer compras, *assistir* a uma aula, ir a um restaurante. Então, o *script* da sala de aula representa o conhecimento que temos em, por exemplo, *assistir* uma aula. Em termos do *script* de sala de aula, podemos dizer que teremos o contexto, a sala de aula, com suas carteiras, quadros, o material didático, o professor e os alunos. Geralmente, alunos entram na sala, sentam-se, o professor faz a chamada, começa então a aula, o professor explica o conteúdo, os alunos fazem perguntas, os alunos fazem tarefas, o sinal bate e os alunos deixam a sala de aula. É o conhecimento que temos de *scripts* que nos leva a inferir ações que não são explicitamente ditas em um texto ou em uma conversação.

Por fim, os *planos* referem-se a um apanhado de conhecimentos que temos e que colocamos em prática quando queremos alcançar determinado objetivo, por exemplo, traçamos um determinado plano para vencer uma partida de xadrez (KOCH, 2007).

3.3 O reflexo da Linguística Textual no Brasil

Focalizamos, até aqui, uma contextualização da disciplina Linguística Textual, quanto aos seus paradigmas iniciais, descrevendo os movimentos teóricos ocorridos nas últimas décadas do século XX no entorno das investigações no panorama mundial.

Você pode estar se questionando: E no Brasil? Como foi a caminhada da Linguística Textual? As reflexões feitas por estudiosos estrangeiros ecoaram, também, nos ambientes acadêmicos brasileiros?

De acordo com as publicações apresentadas por autores brasileiros e estudiosos da Linguística Textual (Koch, Fávero, Marcuschi, Travaglia, Bastos, entre outros), os primeiros reflexos dos grandes questionamentos sobre os estudos linguísticos do texto apareceram, em nosso país, no final da década de 70 do século XX, principalmente, após a tradução e publicação em português de duas importantes obras: **Semiótica narrativa e textual** (CHABROL et al., 1977) e **Linguística e teoria do texto** (SCHMIDT, 1978). Porém, na década de 80, a comunidade científica brasileira demonstra que, apesar de ter seu início 10 anos após o nascimento da LT na Europa, já participa no Brasil com publicações introdutórias sobre a Linguística Textual, descortinando ao leitor brasileiro a nova ciência, sua trajetória e conceituação. Fávero e Koch (1998), no livro **Linguística textual: introdução**, confirmam:

O objetivo precípua desta obra é apresentar ao leitor brasileiro uma visão panorâmica da linguística textual, ramo da ciência da linguagem que vem tendo grande impulso, nas últimas décadas, especialmente na Europa, e cuja divulgação em nosso país é ainda incipiente, em razão de existirem poucas obras traduzidas para o português. (FÁVERO; KOCH, 1998, contracapa).

Nos anos seguintes, os pesquisadores da área em questão, através das várias publicações de livros e revistas especializados, da realização

de congressos e seminários, da criação de núcleos de pesquisa em várias universidades brasileiras, da criação de cursos de pós-graduação e, conseqüentemente, das dissertações de mestrado e teses de doutorado, firmaram os estudos em Linguística Textual no Brasil e demonstraram o acompanhamento das discussões e dos avanços da comunidade científica mundial.

Ao longo de nossa breve exposição sobre a trajetória da Linguística Textual no cenário mundial e seus reflexos no Brasil, você seguramente pôde perceber que o objeto de estudo dessa disciplina é o texto e que todas as etapas de sua evolução como disciplina estão definidas de acordo com as diferentes concepções de texto adotadas por seus defensores teóricos.

Koch (2004) define várias concepções de texto que fundamentaram os diferentes momentos da evolução da Linguística Textual, momentos estes que não são estanques, pois muitas vezes coabitam nas etapas de sua trajetória:

- texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto da hierarquia do sistema (concepção de base gramatical);
- texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- texto como expansão tematicamente centrada de macroestrutura (concepção de base semântica);
- texto como ato de fala complexo (concepção de base discursiva);
- texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- texto como lugar de interação entre atores sociais e construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

3.4 Princípios de construção textual: coesão e coerência

Comentamos, nos itens anteriores, a divergência que encontramos na literatura pertinente à Linguística Textual sobre o enfoque teórico dos diversos grupos de estudiosos e, principalmente, sobre as diferentes concepções acerca do seu objeto de estudo, o texto. Porém, independentemente da defesa de cada linha teórica, parece unânime entre os estudiosos do texto que os elementos de **coesão** e **coerência** estão fortemente relacionados no processo de compreensão e produção do texto. Esses dois conceitos são reconhecidos como eixos, que garantem a preservação da textualidade.

Então, nosso objetivo neste item é trazer algumas considerações importantes sobre a construção textual, embora numa proposta ampla, presente nos paradigmas teóricos de alguns estudiosos. Temos consciência, porém, de que não esgotaremos a conceituação, como também, as possibilidades de significação dos dois eixos.

Como já mencionamos, quando alguns teóricos definiam o texto como frase complexa, formado por uma sequência de enunciados, surgia o termo coesão como o único elemento capaz de dar textura ao texto, ou seja, para muitos era a coesão entre as frases que permitia a existência do texto como tal. Então, dentro dessa visão, todo texto será compreensível se apresentar elementos coesivos na estrutura de suas frases e entre elas.

No entanto, com as modificações conceituais sobre o texto, aparecia, também, a necessidade de conceituar **coesão** e **coerência** como elementos distintos, portanto, em níveis diferentes de análise. Esta visão é defendida por Beaugrande e Dressler (1997), que atestam que a coesão está relacionada ao modo como enlaçamos os elementos textuais numa sequência; a coerência transpassa os limites de ser uma marca textual, pois diz respeito aos conceitos e às relações semânticas que tornam possíveis a união dos elementos textuais. Marcuschi (2007) amplia a definição sobre coerência com a seguinte afirmação:

[...] uma construção resultante do trabalho colaborativo do ouvinte/leitor no ato de co-produção do texto interativamente. A operação de produção de coerência não é um ato puramente individual, mas coletivo [...]. O sentido passa a ser uma construção social realizada na comunicação. (MARCUSCHI, 2007, p. 15).

Então, podemos constatar que a coerência é um ato coletivo, uma atividade conjunta de interdependência entre os participantes da situação comunicativa e, sendo assim, não pode prescindir do contexto em que foi produzida, pois, para sua compreensão, colaboram os componentes cognitivos e pragmáticos.

Destaca, também, Marcuschi (apud KOCH, 2005) que a coesão não está atrelada aos processos cognitivos ocorridos entre os usuários dos textos, mas sim, a uma conexão sequencial que está atrelada à estrutura superficial do texto e de aspecto puramente linguístico.

Para ampliarmos as ideias já mencionadas, trazemos o conceito de coesão defendido por Cassany (1997). Em seus estudos, o autor nos adverte que as diferentes frases que compõem um texto estão conectadas por uma densa rede de relações que se utiliza de mecanismos de coesão – referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frasal); elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa); coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, usos de nomes genéricos, colocação) – e estes mecanismos asseguram a interpretação de cada frase com as demais, ou seja, garantem a compreensão global do texto. Sobre esta função dos mecanismos da coesão, afirma Cassany (2000):

Sempre apresento o exemplo do colar de pérolas para explicar a coesão textual. Do mesmo modo que uma sequência de pérolas necessita de um fio interior que as une, as frases do texto mantêm múltiplos laços de união, mais ou menos evidentes: pontuação, conjunções, pronomes, determinantes, parentescos lexicais e semânticos, relações lógicas, etc. O conjunto dessas conexões estabelece uma rede de coesão de texto, a textura escondida daquilo que foi escrito, que lhe dá a unidade para poder atuar como uma mensagem completa e significativa. (CASSANY, 2000, p. 162, tradução nossa).



Figura 9 - Cecília Benevides de Carvalho Meireles: nasceu no Rio de Janeiro, em 7 de novembro de 1901. Foi uma poetisa, pintora, professora e jornalista brasileira. É considerada uma das vozes líricas mais importantes da literatura de língua portuguesa.

Fonte: <<http://tinyurl.com/cyr9seb>>.

Para Koch (2005, p. 19), a coerência é semântica, pois é como o texto atua como unidade, oportunizando o sentido global da comunicação, é pragmática, porque está relacionada com a intenção comunicativa e é sintática, porque através da sequência linguística podemos recuperá-la. Já a coesão é apresentada através de marcas linguísticas, em sequências linguísticas de caráter linear e organiza sequencialmente o texto (KOCH, 2005, p. 13). Leia a seguir o poema de Cecília Meireles:

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida a minha face?

Como podemos observar, no poema (texto) de Cecília Meireles, os versos (frases) apresentados não fazem parte de um conjunto aleatório de elementos desconexos, eles se enlaçam através de mecanismos de coesão que proporcionam ao leitor uma totalidade semântica, ou seja, significação proporcionada pela rede coesiva interna de um texto.

Então, poderíamos afirmar que basta o texto apresentar mecanismos coesivos para que o leitor/ouvinte possa compreendê-lo? Em resposta a nossa pergunta, podemos dizer: Não, os mecanismos coesivos e suas relações internas não são suficientes para dar ao texto textualidade.

Para que exista textualidade, deve-se integrar também ao texto um grau de coerência que clamará por outros componentes interpessoais e outras particularidades dos envolvidos na situação comunicativa, por exemplo, o *conhecimento prévio do leitor*.

Agora observe a letra da canção **Criança não trabalha** de Arnaldo Antunes:

Lápis, caderno, chiclete, peão
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria,
Tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar,
Pula sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia,
Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca,
Botão, pega-pega, papel papelão

Criança não trabalha
Criança dá trabalho
Criança não trabalha

1, 2 feijão com arroz
3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez

Como você pode perceber, o texto de Arnaldo Antunes apresenta uma lista de palavras sem qualquer ligação sintática e sem uma explicação de relação entre elas, porém ao realizarmos a leitura percebemos na sequência linguística uma unidade de sentido. Também

De acordo com Kleiman (2000) é um conhecimento que o leitor adquire ao longo da vida e é composto de conhecimento linguístico, textual e de mundo.

o título ativa o conhecimento de mundo armazenado em nossa memória e contribui para que possamos estabelecer relações que nos oportunizam dar sentido ao texto.

Podemos concluir que a coesão é a manifestação linguística da coerência e para a construção de um texto é determinante o cruzamento tanto dos aspectos formais como das relações sintático-semânticas e os elementos do seu entorno: autor ou leitor/falante ou ouvinte e situação.

3.5 O redimensionamento do objeto de estudo da Linguística Textual: o texto

Como já enfatizamos no panorama histórico, o objeto de estudo da LT é o texto, e ao longo de sua evolução histórica o conceito de texto foi modificado à medida que também eram mudadas as abordagens teóricas e seus objetivos. Na realidade, desde o início da década de 70 do século XX, já se fazia sentir uma inquietude sobre o surgimento de uma nova forma textual, não a definição de texto tradicional, mas um conceito de texto ideal que representasse os novos propósitos, delineados nos avanços da linguística textual.

A colaboração substancial para uma nova conceituação do texto é apresentada por grandes nomes da crítica literária, como Foucault, Derrida e Barthes, que questionam com suas posturas filosóficas a necessidade de mudanças nos conceitos das funções do autor e do leitor, do livro e do texto. Barthes (2003) defende que o texto é uma produtividade não por ser o produto, resultado de um trabalho, mas por reunir a produção do produtor do texto e seu leitor e que o texto “trabalha” em todo momento, mesmo que escrito (fixo), pois não cessa de trabalhar e de manter o processo produtivo. Complementa Barthes (2004):

Texto quer dizer Tecido, mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa tex-

tura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 2004, p. 74-75).

Derrida (apud PERETTI; VIDARTE, 1998) argumenta que o texto não é um *corpus* finito, um conteúdo estático no limite do livro ou em suas margens. Para o autor, o texto ideal está elaborado por unidades, que embora estejam separadas, se complementam à construção do sentido, e estas unidades podem modificar o contexto e proporcionar uma infinidade de novos contextos. Para Foucault (apud BRONCKART, 2003), o texto se compõe de uma rede tecida por interconexões, nas quais não há limites definidos, mas possuem referências de outros livros e, conseqüentemente, de outros textos.

Estas contribuições trazem à tona a importância da participação do leitor no processo de construção do sentido do texto. O leitor não é mais um elemento passivo no processo e para elaboração do sentido é necessária sua contribuição com elementos textuais e extratextuais. O texto não é mais algo estático, distante, ele representa o movimento inacabado das inúmeras interações realizadas pelo sujeito em suas relações sociais.

Diante das novas visões teóricas, o texto, por ser um processo, traz consigo infinita possibilidade de construção de sentido, que tem como parceiros nesta construção o leitor e/ou ouvinte e as práticas discursivas estabelecidas em suas interações, isto é, as diversas situações de comunicação. Então, texto é um todo capaz de gerar sentido que está intimamente relacionado com o contexto, com sua situação comunicativa e com o sujeito, que como ser social, remete ao texto seu conhecimento prévio. Assim, são textos todas as manifestações orais ou escritas que permitam ao sujeito uma construção de sentido.

São textos, então, uma frase, uma palavra-frase, um provérbio, um filme, uma foto, uma escultura, um diálogo, etc. Como o texto escrito, todas estas formas textuais são capazes de proporcionar uma construção de sentido aos sujeitos participantes de uma situação comunicativa.

Observe o quadro **Guernica** do pintor Pablo Picasso:



Figura 10 - Guernica, de Pablo Picasso.

Fonte: História Digital. Disponível em: <<http://www.historiadigital.org>>. Acesso em: 2 maio 2012.

Talvez você não tenha muitas informações sobre esta obra, porém, ao observá-la, reconhecendo as cores – preta e branca – as figuras, os traços, suas linhas, os animais, os corpos, você está construindo sentido, realizando uma leitura do texto. Então, confira as informações adicionais à obra:

Guernica é um painel pintado por Pablo Picasso, em 1937, por ocasião da Exposição Internacional de Paris. Foi exposto no pavilhão da República Espanhola. Medindo 350 por 782 cm, esta tela pintada a óleo é normalmente tratada como representativa do bombardeio sofrido pela cidade espanhola de Guernica, em 26 de abril de 1937, por aviões alemães, apoiando o ditador Francisco Franco. Atualmente, está no Centro Nacional de Arte Rainha Sofia, em Madrid. A pintura foi feita com o uso das cores preto e branco - algo que demonstrava o sentimento de repúdio do artista ao bombardeio da pequena cidade espanhola. Claramente em estilo cubista, Picasso retrata pessoas, animais e edifícios nascidos pelo intenso bombardeio da força aérea alemã (Luftwaffe), já sob o controle de Hitler, aliado de Francisco Franco. Esse quadro foi feito com o objetivo de passar para os que vissem, o que ele estava sentindo, um vazio por dentro de si, um conflito, uma guerra consigo mesmo buscando resposta pra sua vida amorosa.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Guernica_%28quadro%29>. Acesso em: 1 maio 2012.

Agora, volte ao painel e faça uma nova leitura! Certamente, como teve acesso às informações proporcionadas pelo texto escrito, você poderá reconstruir seu texto inicial sobre a famosa obra de Picasso. Certamente, também, sua construção não está fechada, pois sempre que se relacionar com outros textos nas mais diversas situações discursivas acontecerá uma reelaboração de sentido.

Veja agora as seguintes situações:

1. Você entra na biblioteca da universidade e, ao caminhar entre as mesas de estudo, vê na parede a placa com a palavra “Silêncio”.
2. Você está caminhando em um parque e vê no chão um pedaço de papel onde está escrito “Silêncio”.

Em qual das situações uma única palavra pode ser entendida como um texto?

Seguramente você dirá que é a situação 1, pois a palavra “Silêncio” está dentro de um contexto significativo que permite sua interação, ou seja, você, como ser social, sabe que numa biblioteca as pessoas estão estudando, lendo e necessitam de silêncio e que os funcionários da biblioteca através da colocação da placa solicitam um determinado comportamento de seus usuários. Então, nesta situação a palavra “Silêncio” é um texto.

Na outra situação apresentada, a palavra “Silêncio” não é um texto, pois carece de sentido, ou melhor, não conseguimos encontrar um contexto significativo que nos permita interagir e construir sentido. A palavra “Silêncio” é apenas um pedaço de papel encontrado no parque. Neste sentido, afirmam Fávero e Koch (1998):

[...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto. (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 25).

3.6 Gênero textual ou discursivo como práticas sócio-históricas

Nesta seção, utilizaremos os adjetivos “textual e discursivo” como sinônimos. Em nossa área de estudo, há teorias diferentes que se ocupam com “texto” e com discurso, as quais serão estudadas ao longo da graduação. Neste momento, nosso objetivo é proporcionar uma visão mais ampla sobre a disciplina de *Linguística Textual*.

Ao longo de nosso capítulo, tornou-se evidente que o homem em sua trajetória histórica, em suas diferentes atividades sociais produz *inúmeros textos* e que tais textos são decorrentes de um trabalho conjunto, ou seja, das atividades comunicativas do cotidiano de uma comunidade. Estes tipos diversos de textos, elaborados pelos sujeitos, caracterizam os diferentes usos da linguagem que tecem nossa convivência em sociedade. Então, neste cenário sobre as práticas sócio-históricas, devemos remeter nosso texto ao teórico Bakhtin, já mencionado em disciplinas anteriores e que sempre estará presente quando mencionarmos gênero textual ou discursivo.

Em sua obra **Estética da criação verbal**, Bakhtin nos proporciona uma ampla discussão sobre a riqueza, a diversidade e as possibilidades múltiplas da utilização da língua e, conseqüentemente, a heterogeneidade dos gêneros discursivos. Afirmo Bakhtin (2003) no capítulo *Os gêneros do discurso* de sua referida obra:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Como podemos verificar, Bakhtin ressalta a importância do vínculo de três elementos em nossas práticas discursivas:

1. conteúdo temático;
2. estilo; e
3. construção composicional.

Para o autor, embora cada enunciado particular seja individual, ele sempre estará permeado, no momento da elaboração, por um campo de utilização, porém com tipos relativamente estáveis de enunciados, o que denomina gênero do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262). Destaca, ainda, Bakhtin:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romance, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo [...] No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Assim, podemos destacar que, para o autor, os gêneros discursivos não são criados cada vez que o sujeito participa de uma situação comunicativa, mas são transmitidos sócio-historicamente e que o sujeito, em seu constante diálogo social, contribui de forma dinâmica não só para sua preservação como também para a constante mudança e renovação dos gêneros (MARTINS, 2007, p. 2). Como verificamos em vários momentos da evolução de nossa disciplina, o foco do estudo do texto se desloca para o sujeito, que é participativo, determinante no processo comunicativo, parte atuante do meio social e assim, modificador na atividade social. Nessa concepção, o sujeito, ao utilizar a linguagem, interfere no processo social desta.



Segundo a perspectiva bakhtiniana, a linguagem deve ser percebida a partir de uma concepção dialógica, ou seja, o sujeito como ser social se constitui à medida que vai ao encontro do outro, proporcionando o diálogo. Nesse processo, o outro torna-se imprescindível na construção do nosso próprio reconhecimento como sujeito.

Ainda de acordo com tal perspectiva, a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Ressalta Bazerman (2006, p. 31-32) que “[...] os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São partes do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais [...]”, e os gêneros, podemos assim afirmar, são o resultado das práticas estabelecidas através da língua em sua realização dialógica.

Trazemos para ampliar nossa discussão as contribuições de Marcuschi (2005), que ressaltam a importância da distinção entre gêneros e tipos textuais, pois este último, muitas vezes, foi utilizado com o propósito teórico da definição de gênero proposto por Bakhtin. Para o autor, essa distinção é fundamental em todo o trabalho com a produção e compreensão textual. Afirma o autor:

(a) usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela **natureza lingüística** de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, **os tipos textuais** abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: **narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.**

(b) usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características **sócio-comunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica. Se os tipos textuais são meia dúzia, os gêneros textuais são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: **telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bi-**

lhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23, grifo do autor).

Para complementar as definições anteriores, é importante conferir o quadro proposto por Baltar (2006, p. 49):

Gênero textual	Tipos de discurso/ mundo discursivo	Suporte do texto	Ambiente discursivo (instituição)	Interação verbal enunciadore
NOVELA	Narração/narrar	Televisão	Mídia televisiva	Autores/ telespectadores
CRÔNICA	Expor/argumentar	Coluna de jornal/ revista	Mídia impressa jornal/revista	Escritor/leitor de jornal/revista
ROMANCE	Narração/narrar	Livro	Indústria literária	Escritor/leitor
ENTREVISTA	Interativo/expor/ dialogar	Revista	Mídia escrita	Jornalista/entrevistador/ leitor
CARTA OFÍCIO	Expor/argumentar	Papel timbrado e envelope	Acadêmico/escolar/ oficial	Universidade/escola/ prefeitura
BIOGRAFIA	Relatar/narrar	Livro	Indústria literária	Escritor/leitor
MANUAL DE INSTRUÇÃO DE TV	Instruir/expor	Folheto, folder, livro impresso	Indústria /comércio mercantil	Empresa/ indústria/ cliente
CHEQUE	Expor	Talão de cheque	Bancária	Cliente/banco
EDITORIAL	Expor/argumentar	Jornal/revista impressos	Mídia jornal impresso	Empresa (jornal/ revista) leitor
NOTICIÁRIO	Relatar/expor	Jornal/TV e rádio	Mídia	Apresentador/ público
NARRAÇÃO JOGO DE FUTEBOL	Narração	Rádio/TV	Mídia esportiva	Narrador/ouvinte/ telespectador

Resumo

Nosso intuito neste capítulo foi o de apresentar a você as diferentes concepções de análise que nortearam os estudos na área da Linguística Textual. Assim, pontuamos que, até os anos 60, tal qual sugeriam os paradigmas estruturalistas ou gerativistas, a palavra ou estrutura frasal era o princípio norteador de análise. De meados de 60 a meados de 70, um novo olhar emerge, levando a atenção da área para além dos limites da frase, passando a considerar o sujeito e a enunciação comunicativa do texto como unidade de estudos. No entanto, foi, ainda, um período tumultuado em que os estudos seguiam orientações ora funcionalistas, ora ainda estruturalistas ou gerativistas, mantendo o foco na análise dos mecanismos interfrásticos, com ênfase aos estudos de coesão.

Nos anos 80, a LT ampliou seu leque de estudo, concebendo o texto como o resultado de um processo mental utilizado por ocasião da interação social e deslocando sua atenção para a textualidade e não mais para a gramaticalidade. A pesquisa em LT segue, nos anos 90, em direção a questões sociocognitivas do texto, a exemplo do estudo de como se dá a compreensão e a produção do texto, o armazenamento e a ativação do conhecimento na memória etc. Aludimos, ainda, a perspectiva dos gêneros textuais, que ganha muitos adeptos no cenário atual da Linguística Textual, e que focaliza ainda mais o sujeito, na qualidade de participante socio-historicamente constituído que contribui para a manutenção tanto quanto para a mudança e renovação dos gêneros.

Perceba que, ao longo desse percurso, a Linguística Textual não muda o seu objeto de estudo, mas sim redimensiona-o, ou seja, passa a tomá-lo de forma alternativa. Importa a consideração do texto como unidade de sentido, ou seja, como ocorrência percebida pelos interlocutores como um todo significativo, no qual o leitor-interlocutor é membro ativo do processo de construção de sentidos, tanto quanto o contexto é parte integrante do texto.

Com este breve caminho percorrido, esperamos ter despertado seu interesse em aprofundar suas leituras e ampliar, cada vez mais, seus horizontes sobre o estudo do texto e seus desdobramentos como prática social.

Unidade D

Pragmática



4 A linguagem em seu contexto de uso

Ao final deste capítulo, você deverá ser capaz de reconhecer a importância do contexto na produção e interpretação de enunciados, assim como de identificar como se dá a compreensão dos implícitos por ocasião do processo de comunicação.

4.1 Introdução

Usamos a linguagem diariamente e o fazemos de várias formas e nas mais diversas situações. Isso porque, consciente ou inconsciente, fazemos nossas escolhas linguísticas de acordo com a situação comunicativa em que nos inserimos e com o interlocutor ao qual nos dirigimos. Ora somos mais formais, ora mais informais, por vezes imprimimos maior monitoramento à nossa fala e ainda, muitas vezes, até “brincamos” com as palavras que utilizamos. Todo esse movimento se dá de maneira natural, mas raramente nos damos conta ou paramos para pensar no mecanismo oculto que faz funcionar a comunicação, ou seja, nos princípios que orientam o emprego da linguagem em nossos diálogos e interações com os demais.

Comunicar-se exige muito mais do que intercambiar significados preestabelecidos. Observe as situações a seguir.

Pedro entra na sala segurando uma gaiola vazia.

Maria pergunta: – O que é isso?

Pedro entra na sala segurando uma gaiola vazia.

Maria pergunta: – O que significa isso?

No primeiro caso, estamos diante de uma solicitação de informação sobre a linguagem que se encontra no dicionário, por exemplo. Maria não sabe o que é que Pedro está segurando e pergunta a ele o que é. No segundo caso, estamos diante de uma tentativa que Maria empreende de interpretar qual a intenção de Pedro ao adentrar na sala de uma residência com uma gaiola vazia na mão, ou seja, o que se quer é saber como interpretar determinada situação em tal contexto.

É com a dimensão do segundo exemplo que se ocupa a pragmática linguística, preocupando-se mais precisamente em estudar os processos pelos quais nós, seres humanos, produzimos e interpretamos significados quando usamos a linguagem.

A pragmática, portanto, se caracteriza pelo estudo da linguagem em uso e pela busca de um entendimento acerca dos princípios que nos permitem contruir sentidos a partir de enunciados concretos produzidos em situações reais de comunicação. Refletir acerca desses princípios é o tema que move a presente unidade.

É importante lembrar que ainda que esses termos possam ter sido empregados de forma intercambial na literatura, neste capítulo, utilizaremos o conceito pragmatismo para nos referirmos à corrente filosófica de origem anglo-saxônica, inspirada em Ralph Emerson e Charles Pierce, que se caracteriza por encontrar o sentido de tudo em sua dimensão prática, e usaremos o conceito pragmática para nos referirmos a uma das disciplinas da Linguística Aplicada.

Desse modo, iniciamos este capítulo mostrando a você como se originou a pragmática no âmbito dos estudos linguísticos. Passamos, então, à questão do contexto, à teoria dos atos de fala, ao princípio cooperativo, entre outros conceitos importantes que destacamos ainda que brevemente.

4.2 A origem da Pragmática

O termo *pragmática* deriva do grego *pragma*, que significa “coisa”, “objeto”; também pode ser entendido como “fazer”, “agir”. A *pragmática* ou *pragmatismo*, como corrente filosófica, tem sua origem no século XIX, embora tenha se desenvolvido no século XX (MARCONDES; SOUZA FILHO, 2000).

Como disciplina linguística, a pragmática teve sua origem no ano de 1938, quando Charles Morris propôs a divisão dos estudos linguísticos em: *sintaxe*, *semântica* e *pragmática*, definindo a última como a relação dos signos com os usuários. Ainda que essa disciplina venha

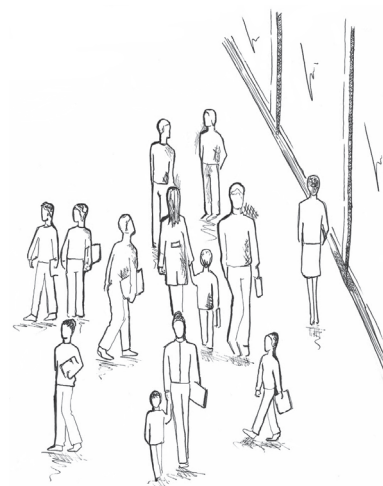
sendo estudada há, aproximadamente, **dois mil anos**, a *pragmática* é a primeira tentativa de se fazer, no âmbito da linguística, uma teoria do significado das palavras em relação com os falantes e contextos. Somente no início da década de 70 do século passado, porém, a pragmática começou a firmar-se, focalizando o papel das línguas como instrumento sociocultural capaz de proporcionar a comunicação entre os povos.

Mas, o que significa exatamente vislumbrar a língua como instrumento sociocultural? Podemos dizer que, nessa perspectiva, essa disciplina procura explicar em que consiste a interpretação de um enunciado, qual a função do contexto, qual a relação entre o significado comunicado e o significado literal, porque falamos utilizando figuras de linguagem e como a função comunicativa afeta a gramática das línguas. Para que possamos estudar tais fenômenos, precisamos observar o usuário em seu uso efetivo da linguagem, isto é, perceber o que ele faz com a linguagem. Segundo Reyes (2005, p. 7, tradução nossa), “[...] somos nós aqueles que se comunicam, e não nossas mensagens, e é por isso que se pode dizer que a pragmática trata daqueles que impõem significado à mensagem, isto é, os falantes.”

Na atualidade, podemos considerar a existência de várias concepções de pragmática e de pragmatismo, com matizes e origens diversas. É possível afirmar, conforme o fazem Marcondes e Souza Filho (2000, p. 40), que todas as visões dão importância “[...] à prática, à experiência concreta, aos aspectos aplicados do conhecimento e aos contextos concretos de uso, desde signos específicos e seus usuários até teorias científicas e suas aplicações.”

4.3 Significado do falante

Retomando o papel crucial que o contexto e o falante ganham nessa perspectiva de vislumbrar a linguagem, podemos dizer que a pragmática é a ciência que se ocupa do estudo do significado linguístico, ou seja, do significado das palavras ou orações, ou fragmentos de orações, usados em atos de comunicação.



Nesse sentido, podemos dizer que o falante é o centro das atenções da pragmática e que o significado usado pelo falante, ao qual se costuma chamar “significado do falante”, caracteriza-se por ser intencional e depender das circunstâncias em que se realiza o ato.

Quando falamos e conforme a ocasião, produzimos em nossos interlocutores imagens mentais. Quando tais imagens coincidem com as que queríamos provocar, podemos considerar que nos comunicamos.



A noção de significado do falante se opõe àquela do significado convencional, às vezes, chamado de literal, que é aquele que as expressões possuem por convenção, aquele que faz parte da comunidade do falante e está registrado nas gramáticas e dicionários. Este nível de significado é estudado pela semântica. [...] Ao usar a linguagem se produzem significados que vão além do valor de verdade das orações. Estes significados residuais, que não estão preestabelecidos, devem ser teorizados pela pragmática, que muitos lingüistas vêem como um complemento da semântica e, portanto, como uma parte da lingüística. (REYES, 1995, p. 8, tradução nossa).

Na língua, há expressões que só adquirem significado quando inseridas em um contexto, como é o caso de, por exemplo, *eu, esta, aqui, amanhã*. Imaginemos a situação: alguém bate na porta e diz: “*Abre, sou eu*”. Devemos reconhecer a voz para poder decidir se abrimos ou não a porta, não é?

Pronomes como *eu* e outras expressões similares deixam de referirem-se ao mundo quando são tiradas de seu contexto: sem um ponto de origem (um falante, em determinado lugar e tempo, dotado de intenção comunicativa) perdem significado [...] Outras expressões têm pleno significado, porém tal significado varia segundo aquele que o utilize, quando e com que intenção. Quando dizemos *não*, às vezes queremos dizer *talvez*, e incluso sim [...] (REYES, 1995, p. 10, tradução nossa).

Somente a título de ilustração, veja no português brasileiro como é complexo o uso das expressões “pois não” e “pois sim”. Quando utilizamos a expressão “pois não”, queremos dar um significado positivo ao que estamos falando, ou seja, queremos dizer que “sim”! Quando dizemos “pois sim”, no entanto, queremos dizer que “não”, que não estamos de acordo, não é mesmo? Leia **Pá, pá, pá**, crônica de Luis Fernando Verissimo, inserida no livro **Comédias para se ler na escola**, que ilustra de maneira deliciosa essa questão.

Disponível em: <<http://tinyurl.com/6rggqwb>>

De acordo com Ilari (2007, p. 54), chamamos de dêiticas “[...] as expressões que se interpretam por referência a elementos do contexto extra-lingüístico em que corre a fala.” Portanto, temos que estabelecer uma relação referencial entre a expressão utilizada e o contexto da fala em que está inserida. A palavra dêitico carrega a ideia de apontar e, no português brasileiro, incluem-se como dêiticos os pronomes pessoais, que indicam os participantes da comunicação, por exemplo, eu, tu; os marcadores de espaço, tais como os advérbios de lugar e pronomes demonstrativos, por exemplo, aqui, lá, este, esse, aquele; os marcadores de tempo, por exemplo, agora, hoje, ontem (FIORIN, 2003, p.161-162).

4.4 Significado contextual

Nem sempre são nítidas as diferenças entre significado semântico e significado pragmático. As línguas humanas possuem elementos gramaticais que codificam alguns aspectos do contexto. Entre estes elementos estão os *dêiticos* e seu funcionamento, ou seja, o uso dos dêiticos não pode se dar sem estar inserido em um contexto, porque tais elementos fazem conexões entre o que se diz e entidades do contexto. Observe o exemplo:

- Esta?
- Não, melhor aquela.

Fica difícil saber de que se trata a conversa se não compartimos os universos e/ou contextos dos sujeitos em questão. Os dêiticos estão no limite entre a semântica e a pragmática, e não sabemos precisar os limites entre ambas. Para muitos linguistas, a pragmática começa com os dêiticos e outros elementos similares, que fazem parte da gramática da língua, mas são dependentes do contexto. Sempre que estivermos empregando significado a expressões linguísticas, ou seja, sempre que estivermos recorrendo ao contexto, estamos fazendo pragmática.

Nos tempos de hoje, em que o uso de aparelhos celulares está tão massificado, não é raro ouvirmos fragmentos de conversas sem que con-

sigamos fazer sentido. Vejamos a seguinte conversa: Quais os elementos necessários para entendermos:

[...] – Fui, mas ele já tinha saído.

– ???

– Acho que só na semana que vem volto lá.

Podemos arriscar várias interpretações e, ainda que acertemos por acaso, fica faltando o contexto e tudo o que ele representa para a interpretação e/ou compreensão, não é mesmo? Vamos então pensar no papel do contexto e na importância deste para que possamos dar significado às interações que nos engajamos. Para começar, tente dar significado a essa tirinha de Quino. Você consegue ver graça nessa tirinha?



Figura 11 - Mafalda, de Quino

Fonte: LAVADO, J. S.. *Toda Mafalda*. Tradução de Andrea Stahel M. da Silva e outros. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Bem, caso você não tenha conseguido, é porque você desconhece o contexto, ou seja, para que essa tirinha tenha graça, você tem que saber que a Mafalda odeia sopa, e que, portanto, para ela, essa palavra se configura como um palavrão. Bem, continuamos nossa interlocução centrando nossa atenção no conceito de contexto.

4.5 Contexto

É consenso, em linguística, conceituar contexto como “[...] o conjunto de conhecimentos e crenças compartilhados pelos interlocutores

de um intercâmbio verbal e que são pertinentes para produzir e interpretar seus enunciados.” (REYES, 1995, p. 19).

Nas diversas teorias sobre o contexto, distinguem-se, comumente, três tipos:

1. contexto linguístico;
2. contexto situacional; e
3. contexto sociocultural.

O primeiro está formado pelo material lingüístico que precede e segue um enunciado, também chamado às vezes de contexto. O segundo tipo, o contexto situacional, é o conjunto de dados acessíveis aos participantes de uma conversa, que se encontram no mesmo contorno físico imediato. Por exemplo: para que o enunciado *Feche a porta, por favor*, tenha sentido, é necessário que haja certos requisitos contextuais que são parte da situação de fala: que haja uma porta no lugar onde ocorre o diálogo, e que esteja aberta, entre outras coisas. Finalmente, o contexto sociocultural é a configuração de dados que procedem de condicionamentos sociais e culturais sobre o comportamento verbal e sua adequação a diferentes circunstâncias. Há regulamentações sociais de como cumprimentar/saudar, por exemplo, e sobre qual o tratamento ou registro lingüístico usar em cada tipo de situação. (REYES, 1995, p. 20, tradução nossa).

Tais contextos contribuem ativamente para a interpretação de enunciados. Até mesmo as instituições: a linguagem legal, a religiosa e a burocrática conseguiram padronizar formas linguísticas que permitem seu funcionamento (REYES, 1995, p. 20).

Um dos aspectos mais interessantes do contexto sociocultural está constituído pelos marcos de referência: os enunciados se interpretam sempre dentro de um marco metacomunicativo, que classifica a situação da fala e o papel dos participantes.

4.6 Mas o que é pragmática, afinal?

O que fazemos com a linguagem? O que dizemos exatamente quando falamos? O que queremos dizer com esta ou aquela forma e/ou expressão? Como dizer determinada coisa totalmente diferente daquilo que queríamos dizer? Essas perguntas nos levam a uma grande pergunta, que se resume em: Quais são os usos da linguagem? Bem, para respondê-la, podemos dizer que são muitos os usos da linguagem e são essas as perguntas que a pragmática tenta responder (ARMENGAUD, 2006).

Quando uma pessoa (o emissor) diz algo (emite uma mensagem) à outra pessoa (o receptor), tenta sempre produzir algum efeito neste último: procura influenciá-lo. Por que quer influenciá-lo? Quais são os motivos que o impulsionam a fazê-lo?

Seria muito difícil responder a essas perguntas que, certamente, nos levariam a outras perguntas e a muitos âmbitos. Perguntar-nos-íamos se a pessoa consegue influenciar, considerando que o sucesso no intento depende de vários fatores, como a chegada da mensagem ao seu destino, isto é, que o interlocutor/receptor ouça/leia a mensagem e que ambos compartilhem o mesmo código linguístico (por exemplo, que ambos falem o mesmo idioma). Mas que tipo de influência buscamos com uma mensagem?

Há muitas formas de influenciar o outro e todas se servem da linguagem para fazê-lo: o emissor pode querer informar, perguntar, pedir, insultar, persuadir, dominar, elogiar, mandar, depreciar, enganar, distrair. Existe uma gama variada de relações de comunicação que podem se dar entre duas ou mais pessoas (diálogo, reunião social) e, inclusive, entre uma ou algumas pessoas e um número indeterminado delas (o escritor e seu público, os legisladores e o povo).

Essa multiplicidade de funções pode ser classificada em grandes grupos e acabar por se reduzir a umas poucas funções primárias. E, como sabemos, em toda classificação a maneira como este ou aquele

autor organiza os elementos é matéria opinável. No entanto, há funções sobre as quais existe certo consenso e são essas que aqui apresentaremos: a descritiva, a diretiva, a expressiva, a operativa e usos mistos.

- **Função descritiva:** também chamada função informativa; apesar de frequentemente o termo *informar*, sugerir a intenção, por parte do emissor, de produzir no receptor uma modificação de crenças através dos novos dados acessados/recebidos, pode haver circunstâncias nas quais haja informação sem tal intenção. Em uma prova ou exame, por exemplo, pode interessar ao professor apenas uma informação específica quanto à dimensão de conhecimentos.
- **Função diretiva:** diz respeito às expressões empregadas por uma pessoa para provocar certos comportamentos ou para influenciar sua vontade. É provável que imaginemos, imediatamente, a ordem, o mandato, a norma, mas não se trata apenas disso. Um pedido ou uma solicitação podem também conseguir que o interlocutor aja ou abstenha-se de fazê-lo, de certa forma. Ao contrário da função descritiva, a função diretiva não guarda relação com os valores de verdade.
- **Função expressiva:** trata-se das combinações linguísticas que cumprem tal função, ou seja, serve para manifestar sentimentos ou emoções, e podemos enumerar várias finalidades. Da mesma forma que a função diretiva, essa função tampouco faz relação com valores de verdade ou falsidade. Por exemplo, quando machucamos um dedo e dizemos impropérios, mesmo estando sozinhos.
- **Função operativa:** linguagem usada em cerimônias ou em atos formais expressos em palavras pronunciadas por ocasião ou em cumprimento a alguma norma ou regulamento para a obtenção de certa finalidade ou efeito previsto. Chama-se assim, tal função, pois a linguagem não descreve, não expressa e nem ordena, mas sim realiza ou opera diretamente uma mudança na realidade, como quando um juiz inicia os trabalhos dizendo: “*Declaro aberta a sessão.*”

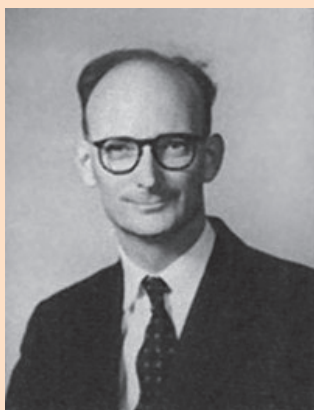


Figura 12 - John Austin (1911-1960): filósofo da linguagem britânica que desenvolveu parte substancial da atual teoria dos atos do discurso. Filósofo da linguagem, elaborou um estudo sobre conceitos de verdade e falsidade, caracterizando os atos de linguagem como falso ou verdadeiros dependendo da descrição que é feita. A obra póstuma **How to do things with words** (1962) traz uma série de conferências realizadas na Universidade de Oxford. Tem em John Searle o propagador de suas ideias na América do Norte.

Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/John_austin>. Acesso em: 2 jun 2012.

- **Usos mistos:** frequentemente as funções da linguagem guardam semelhança/correspondência com alguma característica gramatical que lhe é peculiar. Por exemplo, o modo indicativo acaba sendo o mais adequado para a função descritiva, o modo imperativo presta-se bem às funções de ordens e pedidos, a interrogação às perguntas. No entanto, a fala de uma comunidade linguística envolve mais fatores; as características gramaticais que correspondem a uma determinada função acabam sendo utilizadas com outra. Uma pergunta nem sempre requer uma resposta direta, pois há situações nas quais precisamos agir de forma indireta. Se alguém manifesta “*Que frio!*” em um ambiente com todas as portas e janelas abertas, pode estar sugerindo que fechem todas ou algumas. Geralmente, para interpretar qual é a intenção do interlocutor, é necessário recorrermos ao contexto e às circunstâncias que envolvem a emissão da mensagem em questão. No entanto, precisamos estar atentos, pois não é fácil determinarmos qual das funções está em jogo, já que costumam aparecer muitas vezes mescladas. A expressão “*Ai!*” pode indicar dor ou pedido de ajuda, por exemplo.

4.7 A teoria dos atos de fala

No final dos anos 60 do século XX, as explicações pragmáticas de alguns fenômenos gramaticais começaram a interessar aos linguistas, precisamente quando se tentava ampliar o modelo da linguística gerativa, centrada na sintaxe. Os linguistas inovadores daquele momento encontraram uma vasta literatura por parte dos filósofos da linguagem que há tempo estudavam os atos da fala. John Austin foi o pioneiro, entre os filósofos, e é considerado o iniciador da pragmática moderna, uma teoria sobre a natureza da linguagem como forma de realizar ato. Sua teoria foi aperfeiçoada e consolidada por seu discípulo, John Searle.

A teoria dos atos de fala está baseada nas doze conferências proferidas por Austin, na Universidade de Harvard, EUA, e publicadas pos-

tumamente, em 1962, no livro **How to do things with words** (**Como fazer coisas com palavras**), cujo título sugere que, ao usar as palavras, não somente transmitimos informações, mas também agimos sobre o interlocutor e o mundo ao nosso redor. Austin põe em xeque a visão descritiva da língua e mostra que certas ações não servem para descrever, e sim para realizar ações.

Em sua teoria, inicialmente, Austin distinguiu dois tipos de enunciados: os enunciados constativos e os performativos. Os **enunciados constativos** descrevem ou relatam um estado de coisas e, por essa razão, podem ser considerados verdadeiros ou falsos. Costumam ser enunciados afirmativos, descritivos ou relatos, como “*Eu jogo futebol*”, “*A Terra gira em torno do Sol*” ou “*Está chovendo*”, por exemplo. Já os **enunciados performativos** são aqueles que não descrevem, não relatam, nem constata absolutamente nada e, por essa razão, não se submetem aos critérios de verdade e falsidade.

Trata-se de enunciados que, quando proferidos em primeira pessoa do singular do presente do indicativo, afirmativamente e em voz ativa, expressam a realização de uma ação. Podemos dizer que os enunciados “*Declaro aberta a sessão*”, “*Ordeno que você se retire*” ou “*Eu te perdoo*” são exemplos de enunciados performativos, já que tais enunciados não descrevem, mas servem para executar atos (o ato de abrir uma sessão, o ato de ordenar e o ato de perdoar, respectivamente). Nesse sentido, **dizer algo é fazer algo**. São os enunciados performativos que constituem o maior foco de interesse de Austin. Segundo Silva (2005, p. 39), há que se deixar claro que,

O simples fato de proferir um enunciado performativo não garante a sua realização. Para que um enunciado performativo seja bem-sucedido, ou seja, para que a ação por ele designada seja de fato realizada, é preciso, ainda, que as circunstâncias sejam adequadas. Um enunciado performativo pronunciado em circunstâncias inadequadas não é falso, mas sim nulo, sem efeito: ele simplesmente fracassa. Assim, por exemplo, se um faxineiro (e não o presidente da câmara) diz *Declaro aberta a sessão*, o performativo não se realiza (isto é, a sessão não

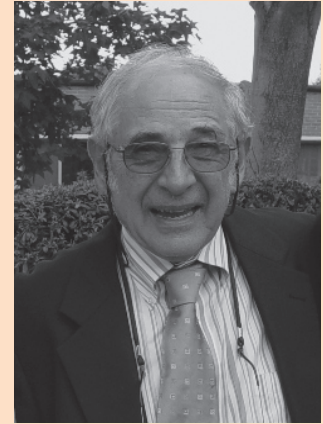


Figura 13 - John Searle: nascido em 31 de julho de 1932, em Denver, Colorado, é filósofo e professor da Universidade de Berkeley – Califórnia desde 1959, onde, inicialmente, dedicou-se à linguística e à filosofia da linguagem. Atualmente, seu foco de interesse recai em questões de filosofia da mente. Ganhador do prêmio Jean Nicod, em 2000, que agracia nomes renomados no campo da filosofia da mente. Em sua obra **Atos de fala** (1969), Searle retoma as ideias de Austin e contribui para o refinamento do entendimento dos “atos ilocucionários”. Em **Expressão e significado** (1979), Searle desenvolve e aperfeiçoa sua obra inicial, apresentando uma taxionomia dos tipos de atos de fala, como também se dedica a explorar a relação entre significado e contexto.

Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Searle>. Acesso em: 2 jun 2012.

se abre), porque o faxineiro não tem poder ou autoridade para abrir a sessão. O enunciado é, portanto, nulo, sem efeito (ou, nas palavras de Austin, “infeliz”).

Mais tarde, ao concluir que todos os enunciados são performativos (porque, no momento em que são enunciados, realizam algum tipo de ação), Austin retoma o problema em novas bases e identifica três atos simultâneos que se realizam em cada enunciado: o locucionário, o ilocucionário e o perlocucionário.

Assim, quando se enuncia a frase “*Eu prometo que estarei em casa hoje à noite*”, há o ato de enunciar cada elemento linguístico que compõe a frase. É o ato locucionário. Paralelamente, no momento em que se enuncia essa frase, realiza-se o ato de promessa. É o ato ilocucionário: o ato que se realiza na linguagem. Quando se enuncia essa frase, o resultado pode ser de ameaça, de agrado ou de desagrado, pois esse irá depender da relação entre os participantes da situação comunicativa. Trata-se do ato perlocucionário: um ato que não se realiza na linguagem, mas pela linguagem, e que depende do contexto.

Por exemplo, se esse enunciado é proferido por um pai, cujo filho está de castigo por ter tirado notas baixas e que conta com o protecionismo da mãe, esse enunciado pode soar como uma ameaça, já que de antemão o pai lhe “diz” que estará em casa à noite para garantir que o castigo será cumprido (que pode ser o fato de não deixar o filho ver seu programa de televisão preferido, ou de evitar que o filho use o computador, ou ainda que o filho não saia de casa, por exemplo). Por outro lado, se esse enunciado é proferido por um marido que geralmente chega muito tarde do trabalho, isso pode soar como um agrado que nesse momento ele queira fazer para sua esposa, por exemplo.

Essas noções são retomadas e sistematizadas por John Searle, primeiramente, na obra **Speech acts** (1969) e depois em **Expression and meaning** (1979). Searle distingue cinco grandes categorias de atos de linguagem:

1. **Representativos** – mostram a crença do locutor quanto à verdade de uma proposição: afirmar, asseverar, dizer.
2. **Diretivos** – tentam levar o alocutário a fazer algo: ordenar, pedir, mandar.
3. **Comissivos** – comprometem o locutor com uma ação futura: prometer, garantir.
4. **Expressivos** – expressam sentimentos: desculpar, agradecer, dar boas vindas.
5. **Declarativos** – produzem uma situação externa nova: batizar, demitir, condenar.

Searle também postula que toda frase enunciada traz em si dois atos: um ato proposicional, que diz respeito ao conteúdo comunicativo da mensagem, e um ato ilocucional, aquele que se realiza pela linguagem.

Para Searle, também é importante lembrar que não existe uma relação unilateral entre um ato proposicional (ou seja, a unidade sintática da frase – declarativa, interrogativa, exclamativa etc.) e um ato ilocucionário (isto é, uma asserção, uma ordem, um pedido, um conselho). Por exemplo, o enunciado “*Camilla, estude bastante*” pode ter força ilocucional de uma ordem, de um conselho, de um pedido, tudo depende do contexto em que o enunciado está inserido.

Com essa caracterização, Searle alarga a teorização dos atos de fala e inclui mais duas categorias, os atos de fala diretos e os indiretos. Consideramos um ato de fala como direto quando este é realizado por formas linguísticas típicas daquele tipo de ato. Por exemplo, perguntas são sempre feitas com uma entonação típica (“*Queres estudar?*”), formas im-

perativas são tipicamente utilizadas para dar ordens ou comandos entre aqueles que temos intimidade ou quando há uma relação marcada de poder (“*Sai já daqui!*”), a expressão *por favor* é utilizada ao fazer pedidos ou ao solicitar alguma coisa (“*Um cafezinho, por favor!*”).

Por outro lado, um ato de fala é considerado como indireto (ou derivado) quando este é realizado indiretamente, ou seja, faz uso de expressões que são características de outro tipo de ato. Por exemplo, ao enunciar “*Tens um cigarrinho?*”, não queremos saber se a pessoa tem um cigarro, mas queremos que essa pessoa nos dê um cigarro, não é verdade? Então estamos fazendo um pedido que tem aparência de uma pergunta. Ao dizer “*Que calor faz aqui!*”, aquele que enuncia essa frase pode não estar simplesmente querendo dizer que está calor, mas sim que seu interlocutor tome alguma atitude para que o calor no recinto seja amenizado.

4.8 O significado intencional

Tomando por base os atos de fala diretos e indiretos, tudo **o que dizemos** tem um significado que depende das expressões usadas e está sujeito a uma análise de suas condições de verdade. **O que queremos dizer** tem força pragmática, e é a pragmática a responsável por saber quais os princípios que nos permitem interpretar esta força. Já **o que dizemos sem querer** fica fora da linguística, por mais que seja um tema de interesse de nossa disciplina porque faz parte do significado.

Retomando o exemplo já citado, quando alguém nos diz “*Que calor faz aqui*”, interpretamos naturalmente não só o significado das palavras proferidas, mas também a intenção que há por trás do que é dito, o que nos poderá levar a, por exemplo, abrir as janelas ou ligar o ar-condicionado. Assim, comunicar-se é conseguir que o interlocutor reconheça nossa intenção e não somente o significado literal do que dizemos. Nesse caso, a pessoa pode estar comunicando, ainda que sem intenção, estar doente, cansada, incomodada, desconfortável, entre outras coisas.

4.9 O princípio cooperativo de Grice: as máximas conversacionais

Paul Grice, em um artigo publicado em 1975, manifesta, a partir de seus estudos, que há regras e/ou princípios gerais que determinam os comportamentos linguísticos. Fiorin (2003, p. 176) coloca que “[...] a maneira de utilizar a linguagem na comunicação é regida por princípios gerais assentados em inferências pragmáticas [...]”, salientando que a contribuição de Grice é dada em “[...] noções de implicatura e o estabelecimento do princípio geral da comunicação, o da cooperação.” (FIORIN, 2003, p. 176). De acordo com Fiorin, Grice formula a noção de implicatura, que compreende as inferências que conseguimos extrair dos enunciados, iniciando por distinguir dois tipos de implicaturas:

Grice começa por distinguir dois tipos de implicaturas: as desencadeadas por uma expressão linguística, as implicaturas convencionais e as provocadas por princípios gerais ligados à comunicação, as implicaturas conversacionais. Em *Ele é um aluno de letras, mas sabe escrever*, há uma implicatura desencadeada pela conexão entre as duas orações com a conjunção *mas*: os alunos de Letras não sabem escrever. É uma implicatura convencional. No enunciado *A defesa da tese de Mário correu bem, não o reprovaram*, há uma implicatura de que a tese não presta. É uma implicatura conversacional, pois não advém da significação de uma palavra da frase, mas dos conhecimentos prévios do interlocutor. No caso sabe-se que dificilmente uma tese é reprovada, portanto a menção ao fato de que ele não foi reprovado significa que o falante está dizendo, implicitamente, que a tese não é boa. (FIORIN, 2003, p. 176).

Além das já mencionadas implicaturas convencionais e conversacionais, Grice faz outra distinção entre implicaturas conversacionais generalizadas (desencadeadas por elementos linguísticos) e implicaturas conversacionais particulares (desencadeadas pelo contexto).

Para Grice, “[...] o princípio de cooperação é o princípio geral que rege a comunicação. Por ele, o falante leva em conta sempre, em suas intervenções, o desenrolar da conversa e a direção que ela toma.” (GRI-

CE apud FIORIN, 2003, p. 177). Reyes (1995, p. 39-40, tradução nossa) corrobora Fiorin dizendo o que Grice propõe:

Devemos nos comportar dessa maneira porque é esse o comportamento esperado. Essa expectativa é tão forte que se o falante parece não cumprir com o princípio da cooperação, o ouvinte, ao invés de pensar que o falante efetivamente não está cumprindo com esse princípio, vai pensar que o falante quer dizer outra coisa. Essa outra coisa será a implicatura, quer dizer, um significado adicional comunicado pelo falante e inferido pelo ouvinte. Essa pirueta da comunicação (comunicar sem dizer e contar com que o ouvinte irá inferir esse significado adicional) é possível sempre e quando os falantes levem em conta que o princípio da cooperação não foi cumprido.

Assim, no entendimento de Grice, o princípio de cooperação compreende certas categorias, chamadas por ele **máximas**, a saber:

Máxima de quantidade: contribua com o que a informação exige.

Máxima de qualidade (de verdade): diga apenas o que você julgue verídico e possível de ser provado.

Máxima de maneira: seja claro e evite expressões obscuras e ambíguas; seja breve, ao falar e faça-o de maneira ordenada.

Máxima de relação (de pertinência): ao falar seja pertinente ou relevante.

Na atualidade, no paradigma que se conhece como “neogriceano”, as máximas do princípio de cooperação reduziram-se e não se ampliaram. Há duas versões recentes do modelo de Grice, os modelos de Levinson (**Minimization and conversational inference**) e o de Horn (**Toward a new taxonomy for pragmatic inference: Q-based implicature**).

4.10 A teoria da relevância

Em 1986, Dan Sperber e Deirdre Wilson, no livro **Relevance: communication and cognition**, expuseram a teoria da relevância, porém

a crítica não a recebeu muito bem. Apesar de muitas críticas feitas à época, que continuam valendo nos dias atuais, o modelo foi ganhando aceitação e hoje pode ser considerado, ao lado do modelo neogriceano, uma das teorias mais influentes em pragmática.

Por mais que a base da inspiração da teoria da relevância tenha sido Grice, não podemos simplesmente tratá-la como mera extensão da proposta do autor, já que essa teoria propõe uma maneira diferente de explicar o processo da comunicação linguística. Há quem considere que a teoria da relevância supera a de Grice em poder explicativo.

Nas palavras de Reyes (1995, p. 53, tradução nossa), a teoria da relevância “[...] é o princípio que explica todos os atos comunicativos linguísticos, sem exceção alguma: porque ao pressupor que nosso interlocutor é relevante prestamos atenção nele.”

Na interpretação de Grice, para que a comunicação seja possível, os falantes devem ter certas expectativas sobre a conduta de seus interlocutores, pois, para ele, os falantes, naturalmente, não levam em conta que na conversação, como em outras atividades que realizamos em companhia de alguém, somos cooperativos. Segundo Sperber e Wilson (apud REYES, 1995), somos cooperativos porque temos algo a ganhar: conhecimento do mundo. Quanto mais efeitos cognoscitivos produzir um enunciado e menos esforço de interpretação exigir, mais relevante será.

Também há informações que são novas, porém estão conectadas com as que já temos, ou seja, a informação nova provoca mais informação nova que não teria sido possível inferir sem a conexão estabelecida. Esta informação, pode-se considerar, é a mais relevante, pois produz um efeito de multiplicação com menor custo de processamento. De acordo com Reyes (1995, p. 55, tradução nossa):

Os resultados dessa multiplicação se chamam efeitos contextuais. Uma nova informação pode ter efeitos contextuais de duas maneiras: a) a informação nova permite reforçar informação já existente na memória, b) a informação nova contradiz ou debilita a informação anterior. Quando

um item informativo tem efeitos contextuais em um determinado contexto, Sperber e Wilson o consideram relevante nesse contexto. Porém o conceito de relevância não é absoluto: há graus de relevância. Para medir a relevância de um enunciado, deve-se calcular a relação entre os efeitos contextuais e o custo do processamento. A relevância pode se representar como uma fração:

$$\text{Relevância} = \frac{\text{Efeitos cognoscitivos}}{\text{Esforço de processamento}}$$

Com essa proposta, não somente a noção de contexto ganha força, conceito esse de suma importância para a pragmática, independentemente de qual ângulo se escolha entendê-la/estudá-la, mas também a questão dos movimentos cognitivos, isto é, dos movimentos que o ouvinte embarca para dar cabo de entender a intenção comunicativa de seu interlocutor.

4.11 Conceituando pragmática

Afinal, como podemos definir pragmática? Se levarmos em conta os saberes construídos nesse breve capítulo, podemos dizer que sabemos que o campo de estudo da pragmática é amplo e controverso. Para concluir nosso breve percurso nessa disciplina complexa, a título de ilustração, apresentamos algumas definições ou caracterizações recentes, embora possamos dizer que, neste capítulo, embora a pragmática seja considerada por alguns estudiosos como um *nível* de estudo, as autoras preferem sua inclusão “[...] dentre as disciplinas e não dentre os níveis porque ela focaliza fenômenos ligados diretamente ao uso que os falantes fazem da língua e não a questões da estrutura da língua em si mesma.” (KUERTEN-DELLAGNELO; CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 62).

Numa perspectiva histórica, na tentativa de visitarmos diferentes definições, em diferentes épocas, podemos traçar um breve panorama trazendo as ideias de Levinson (1989), Green (1989), Horn (1990), Sperber e Wilson (1994) e Mey (1995).

Para Levinson (1989), o conhecimento das regras gramaticais de uma língua, seja a língua materna ou uma língua estrangeira, não é suficiente para que se faça uso efetivo e eficaz da linguagem, nem mesmo se pensarmos em diálogos simples. Segundo esse autor, é a nossa capacidade pragmática que nos permite construir enunciados, ou seja, textos que são parte de redes de textos, e que, por sua vez, também nos permite interpretar os enunciados alheios.

Seguindo seu raciocínio, uma linguística concentrada somente em nossa competência linguística, voltada apenas para as regras gramaticais, seria uma linguística incompleta. Para Green (1989, p. 98, tradução nossa), a pragmática:

[...] está em uma intersecção de vários campos, dentro e fora da ciência da cognição: contribuem para o seu domínio não somente a lingüística, a psicologia cognitiva, a antropologia cultural e a filosofia (lógica, semântica, teoria da ação) como também a sociologia e a retórica.

Nessa perspectiva, o autor enaltece a característica interdisciplinar dessa disciplina. Horn (1990, p. 47) comenta que a pragmática é um conjunto de pesquisas difícil de unificar e afirma que: “[...] a pragmática se transformou em um depósito de todo o tipo de considerações extragramaticais e dos efeitos desses fatores em forma gramatical e lexical.” O autor complementa que “[...] a pragmática é o estudo dos atos lingüísticos e dos contextos em que se realizam” (HORN, 1990, p. 47, tradução nossa), abrangendo os aspectos do significado que dependem de um contexto. Com esses dizeres, Horn pontua o caráter complexo dessa disciplina e ressalta o importante papel do contexto para o entendimento de enunciados.

Sperber e Wilson (1986, p. 89) consideram que “[...] a pragmática é o estudo da interpretação dos enunciados [...]”, enquanto que para Jacob Mey (apud REYES 1995, p. 49, tradução nossa) “[...] a pragmática é o estudo das condições de uso da linguagem que são determinados pelo contexto da sociedade em que se inserem.” Novamente, nessas tentativas

em definir pragmática fica claro que há dois conceitos-chaves (entre outros): **contexto** – situação concreta em que os atos de fala são emitidos, proferidos; **enunciado** – o que é dito, a realização linguística concreta.

Para finalizar, parece-nos prudente trazer Armengaud (2006), que, de certa forma, condensa as ideias aqui pinceladas e nos mostra a complexidade da pragmática como disciplina de estudo no campo da linguística aplicada. Esse autor postula que essa disciplina **trata** das relações gerais entre o enunciado e a enunciação, entre as frases e seus contextos. Ele também pontua que ela **é interdisciplinar por natureza, pois estabelece rico cruzamento com a linguística, lógica, semiótica, filosofia, psicologia e sociologia**. Provavelmente, por ser uma disciplina recente e de fronteiras fluidas, Armengaud (2006) ressalva que não há consenso entre teóricos quanto à delimitação de seu campo de estudo, sua metodologia e nem mesmo quanto à sua terminologia. Por fim, talvez devamos aceitar como fato que a pragmática é disciplina cujo ritmo normal “[...] é o dos encontros e das dispersões.” (ARMENGAUD, 2006, p. 16).

Resumo

Neste capítulo, foi possível aproximarmo-nos, ainda que timidamente, da pragmática, discorrendo brevemente sobre as correntes e teorias e ou modelos mais representativos. Para trazer à guisa de resumo uma breve definição, podemos dizer que a **pragmática** “[...] é a ciência do uso lingüístico que estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática lingüística.” (FIORIN, 2003, p. 161). Nessa tentativa de entender linguagem em uso, construtos, tais como ato, enunciado, enunciação, contexto e desempenho, surgem como importantes. Todo enunciado tem somente significado em relação ao contexto em que esse está inserido. Podemos concluir que há várias pragmáticas e que, no entanto, a pragmática almeja um papel integrador, ainda que não se tenha firmado e unificado internamente.

Em palavras de Armengaud (2006, p. 154), a pragmática “[...] apreende o elemento formal do conhecimento e da crença. Ilumina as estraté-

gias que regem toda controvérsia, toda discussão e todo diálogo, onde se opera.” A autora considera que na pragmática estão combinados os elementos práticos e teóricos que viabilizam a comunicação. Será que já começamos a desvendá-los?

Dica de leitura

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

DUCROT, O. **Les mots du discours**. Paris: Minuit, 1980.

_____. **Dire et ne pas dire**. Paris: Hermann, 1972.

FONTES, M. A. R.; SILVA, J.; SILVA, V. L. Introdução ao pragmatismo lingüístico. **Revista Soletras**, Rio de Janeiro, n. 1, 2006.

RODRIGUEZ, C. F. **Linguística, pragmática y análisis del discurso**. Madrid: Arco/Libros, S. L., 2000.

VAN DIJK, T. A.; CAPARRÓS, D. J.; CARRETER, L. **Pragmática de la comunicación literaria**. Madrid: Arco/Libros, S. L., 1999.

VIDAL, Maria Victoria Escandell. **Introducción a la pragmática**. Madrid: Ariel Linguística, 1996.

WILSON, Deirdre; SMITH, Neil. **Relevance Theory**. *Língua*, v. 1, n. 87, p. 1-2, 1992. Edição especial.

Unidade E

Análise do discurso



5 (Des)Construindo visões de mundo

Ao final deste capítulo, você deverá perceber o discurso como uma forma de ação social, portanto inerente à sociedade – que se realiza por meio da linguagem – capaz de criar, reforçar, perpetuar e/ou desafiar práticas sociais – formas de relacionamento, conhecimentos, crenças, pressupostos, enfim, visões de mundo.

5.1 Introdução

O estudo da *Análise do Discurso* justifica-se a partir da ampla exposição que sofremos em nosso dia a dia aos mais diversos portadores de texto. É comum nos depararmos, diariamente, com gêneros discursivos, tais como artigos, documentários, entrevistas, notícias, narrativas pessoais, que veiculam uma variedade de textos que, de uma forma ou de outra, influenciam-nos. Esses textos chegam a nós por meio de mídias, por exemplo, internet, rádio, televisão, filmes, jornais, revistas, além de contatos pessoais. Todas essas formas de interação escrita e/ou oral de que participamos – quer na qualidade de falantes, escritores (produtores) quer na condição de ouvintes, leitores (consumidores) – são **discursos**.

É essa característica informacional da sociedade moderna que indica a importância de termos consciência sobre o *discurso*, sua produção e seus efeitos, bem como de desenvolvermos habilidades de produzir e consumir textos de modo a interagir de forma ativa e crítica no mundo, interferindo na dinâmica social (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002). Está posto, portanto, o mérito da *Análise do Discurso*, uma vez que se dedica a estudar o *discurso*.

5.2 Definindo discurso

Como comenta van Dijk (1997), não é possível encontrarmos uma definição clara, única e objetiva para *discurso*, visto tratar-se de um fenômeno de grande complexidade conceitual.

Esta é uma maneira inicial e simples de concebermos discurso; o termo será mais amplamente elaborado ao longo do capítulo.

É senso comum, por exemplo, referirmo-nos a uma fala pública ou a uma fala extensa sobre determinado assunto como *discurso*. É igualmente comum referirmo-nos ao *discurso* da mídia, dos petistas, dos democratas etc., não é mesmo? Importa, no entanto, que percebamos que, nesses casos, *discurso* refere-se às filosofias dessas comunidades, ou seja, ao raciocínio e às ideias das comunidades da mídia, dos petistas e dos democratas, respectivamente.



Entretanto, *discurso*, para fins de estudos em *Análise do Discurso*, extrapola essas noções de senso comum, tendo sua conceituação diretamente relacionada à prática social. Trata-se, portanto, de uma construção social que emerge em um dado contexto histórico-cultural que influencia as condições de produção de textos tanto quanto reflete uma visão de mundo vinculada à de seu(s) produtor(es) e à sociedade em que vive(m).

Perceba que essa relação dialética de mútua influência contribui para que o discurso seja um fenômeno realmente complexo, que desafia uma definição simples e direta, como mencionado anteriormente.

Agora que você já conhece a definição de *discurso*, identificaremos, na próxima seção, as origens da Análise do Discurso.

5.3 Origens da análise do discurso

A partir da década de 60 do século XX, o estudo da língua em sua imanenência começa a ser questionado, desestabilizando o formalismo com novas propostas. O cenário dá lugar à preocupação com o **uso da linguagem**, estendendo-se a análise para além da frase, introduzindo-se componentes pragmáticos e tendo a dimensão social como parte do estudo da língua.

À época, não só a linguística, mas várias áreas do conhecimento, tais como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, entre outras, iniciaram uma busca pelo estudo da linguagem voltado para a relação entre o uso de linguagem e o momento social/político/histórico em que tal uso se dá.

A Análise do Discurso surgiu em meio a esse contexto, em que os estudiosos procuram entender o processo de construção de sentidos em situações reais de uso de linguagem. Nesse contexto, a tarefa dos analistas do discurso é investigar as formas pelas quais o contexto social e as crenças influenciam o uso de linguagem e/ou vice-versa, isto é, o modo como o uso da linguagem influencia o contexto social e as crenças (VAN DIJK, 1997); trata-se de uma teoria social de discurso.

Daí surgem, no entanto, diferentes práticas sob a égide de *Análise do Discurso*, o que vem causando alguns mal-entendidos na área. Importa salientar que, apesar de contraporem-se a práticas formalistas de estudos de linguagem, voltando-se a uma perspectiva funcional, essas práticas diferem em alguns pontos.

Conforme Fairclough (2001), entre as pesquisas resultantes dessa área do conhecimento, podemos destacar abordagens críticas e não críticas do discurso. Entre as abordagens não críticas, podemos citar, por exemplo, os estudos da análise da conversação, desenvolvidos por Sacks, Schegloff, Jefferson (1974), e o trabalho de Sinclair e Coulthard (1975) acerca do desenvolvimento do discurso de sala de aula.

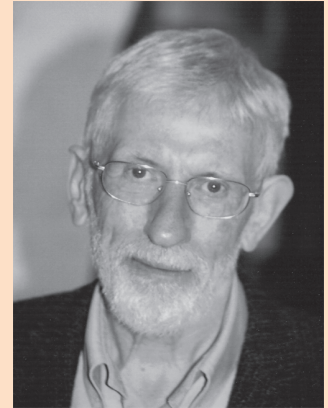


Figura 14 - Norman Fairclough (1941): um dos fundadores da análise crítica do discurso, um ramo da sociolinguística que estuda a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos, sobretudo os midiáticos. Seu trabalho de pesquisa foca-se sobre o lugar da linguagem nas relações sociais e sobre a linguagem como parte integrante de processos de mudança social. Atualmente investiga o discurso como um elemento chave de transformações sociais maiores como a “globalização”, o “neo-liberalismo”, o “novo capitalismo” e a “economia do conhecimento”, em consonância com Luc Boltanski, Eve Chiappello e os teóricos que buscam compreender o que eles chamam de “o novo espírito do capitalismo”.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Norman_Fairclough>. Acesso em: 19 jul. 2010.

Há uma ampla variedade de estudos de discurso, nas mais variadas áreas do conhecimento, que se erigem sob o rótulo da *Análise do Discurso*. Seleccionamos, aqui, as abordagens mais atuais.

Nesses estudos, está em pauta a descrição das práticas discursivas. Os estudos de análise da conversação citados versam em torno da tomada de turno. Sacks, Schegloff, Jefferson (1974) descrevem como se dá a alternância de turno por ocasião da fala. Já nos estudos de Sinclair e Coulthard (1975), os autores descrevem as práticas discursivas que se dão na sala de aula, assim como identificam a influência do uso de linguagem, da comunicação e da interação no contexto de sala de aula. Em termos práticos, investiga-se como se dá a interação professor-aluno nesse contexto social (como inicia a aula, quem a inicia, quem pergunta, quem responde, como se pergunta, como se responde, como se reage a uma resposta e assim por diante) e de que forma o uso de linguagem e as crenças dos participantes sociais desse contexto (professor e alunos) contribuem para essa realidade.



Entre as abordagens críticas, apesar do inegável pioneirismo de Bakhtin em suas críticas ao *formalismo*, há duas abordagens de base sociológica e marxista que aqui incluímos: a *Análise do Discurso* (AD) e a *Análise Crítica do Discurso* (ACD).

O *Formalismo* estuda a língua em sua imanência, desconsiderando o contexto em que se dá o uso da língua.

A *Análise do Discurso* (AD) de linha francesa, é desenvolvida por Pêcheux a partir da teoria de ideologia de Althusser, e a *Análise Crítica do Discurso* (ACD), cujo principal proponente é o inglês Fairclough, surgiu a partir da teoria crítica de linguagem desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Universidade de East Anglia (FOWLER et al., 1979; KRESS; HODGE, 1979). Essa última teoria, chamada de *linguística crítica*, buscava discutir as relações entre linguagem e sociedade não abarcadas pela Sociolinguística, na tentativa de identificar, a partir do uso de linguagem em textos orais e escritos, relações de poder, controle e *ideologia*.

Ideologia, para os fins dos estudos em Análise Crítica do Discurso, refere-se ao sistema de conhecimento, pensamento, valores e crenças que as pessoas constroem ao longo de sua história por meio de suas interações sociais com o outro; e é esse sistema que nos faz ter uma determinada representação do real.

Em linhas gerais, independentemente do *lugar* teórico de onde essas duas perspectivas críticas partem, o intuito é o mesmo, ou seja, estudar questões e problemas de ordem social, tais como desigualdade e dominação, em relação ao papel do discurso e do uso de linguagem em tais fenômenos.

Esse objetivo demonstra o comprometimento, o engajamento, o posicionamento, assim como a não neutralidade dos analistas críticos do discurso em favor das classes dominadas, tanto quanto deixa transparecer seu propósito de contribuir para a mudança social à medida que busca desvelar as relações entre discurso e poder.

Entretanto, assim como há convergências entre essas duas abordagens, há também divergências. No entanto, nosso objetivo não é aprofundar essas questões, mas sim oferecer um breve embasamento acerca de uma dessas abordagens que nos permita apresentar um exemplo de análise crítica de discurso. Para isso, optamos, por razões de filiação teórica, por remetê-los à ACD, ou seja, à abordagem de linha anglo-saxônica, iniciada por Norman Fairclough. Esse é, portanto, nosso foco na próxima seção.

5.4 A análise crítica do discurso

Nosso intuito, nessa seção, é discutir alguns conceitos, objetivos e características relacionados à *Análise Crítica do Discurso* com vistas a conscientizar você acerca da relação, já mencionada anteriormente, entre discurso e poder. Afinal, uma das pressuposições da ACD é a de que, em sociedades democráticas, a distribuição de poder é uma questão mais persuasiva e de consentimento do que coerciva (FOUCAULT, 1993; VAN DIJK, 2008). Por isso, queremos mostrar a você que o discurso é capaz de controlar nossas opiniões, atitudes, preferências, crenças, enfim, ideologias.

A título de ilustração, digamos que você veja, na televisão, a seguinte propaganda, relativa a uma campanha publicitária de frangos veiculada na mídia no final da década de 90 do século XX.

Não é só porque você está casada que vai ficar descuidada, ah?

Esse negócio de unidos para sempre, pizza todo dia é um perigo.

Reaja! Comece pelos peitinhos. Eles têm que ser melhores que a concorrência.

Experimente os filés de peito que a (nome da empresa/marca) está lançando.

Mm! Numa embalagem super prática.

São tenros, macios, com tudo no lugar.

É um melhor do que o outro.

Sirva os filés de peito (nome da empresa/marca) que aí, querida, quem vai ficar caidinho é o seu marido.

A sua reação a essa propaganda, muito provavelmente, estará diretamente correlacionada ao seu entorno social, ou seja, se a estrutura social em que você vive/foi formado for baseada no entendimento de que cabe à mulher a responsabilidade pela casa e pelos filhos, você vai, certamente, achar tudo muito natural e, quem sabe, até engraçado. Já se você é uma pessoa crítica com relação ao assunto – discorda da situação de muitas mulheres que trabalham o dia todo e, ao chegar em casa, ainda têm de fazer faxina, preparar o jantar, olhar a tarefa dos filhos –, é possível que perceba que o comercial não só mantém como também reforça uma posição subordinada da mulher com relação ao homem uma vez que ela é convidada a comprar o produto anunciado, prepará-lo e servi-lo para seu marido. Esse discurso, portanto, legitima concepções de prevalência machista, nas quais mulheres estão identificadas com ambientações domésticas, tanto quanto são tomadas sob um foco de sensualidade a serviço do universo masculino – o que lhes cobra perfeição física.

Perceba, portanto, a influência que a sociedade tem sobre o discurso – é muito comum que leiamos as práticas sociais sob a ótica da nossa formação pessoal. Fairclough (1985, 1989, 1995, 2001, 2003) entende que nosso sistema de conhecimentos e crenças, valores, preferências constrói-se por meio de nossas interações com o mundo que nos rodeia, tratando-se, portanto, de uma construção social – e não individual –, uma vez que, muito provavelmente, a forma como cada um de nós vê o mundo reflete a forma como aqueles que pertencem ao nosso meio social veem o mundo. Isso porque foram essas as pessoas com quem interagimos ao longo de nossa história.

Voltando ao nosso comercial, uma grande preocupação dos analistas do discurso, por exemplo, é que muitos espectadores não se dão conta do quanto esse discurso é machista e, logo, das consequências que esse uso de linguagem pode ter na sociedade – a manutenção de sociedades patriarcais, baseadas na constituição de família tradicional, ou seja, famílias compostas de pai, mãe e filhos, em que o pai é responsável pelo sustento da família e à mãe cabem os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos. É a isso que nos referimos quando afirmamos que o discurso é capaz de controlar nossas opiniões, atitudes, preferências, crenças, enfim, ideologias.

Talvez a própria equipe de criação desse comercial o tenha produzido inconscientemente e ingenuamente, pois, sem pensar, reproduzimos relações assimétricas como se fossem aspectos naturais da vida humana. No entanto, importa que você entenda que não só a sociedade influencia o discurso, mas também o discurso influencia a sociedade. Eis a importância de percebermos práticas discursivas discriminatórias para que deixemos de usar esse tipo de linguagem, ajudando, assim, a desafiar práticas sociais dominadoras, opressoras e abusivas que promovem desigualdades sociais.

A ideia é que, à medida que essas práticas discursivas causarem estranhamento e forem vistas como passíveis de questionamento e não mais como verdades absolutas, as pessoas possam desafiar tanto os discursos quanto as práticas sociais baseadas na desigualdade.

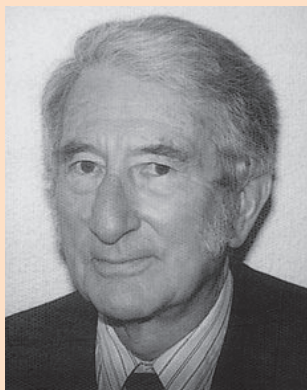


Figura 15 - Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925): linguista inglês é conhecido por ter desenvolvido uma teoria gramatical conhecida como gramática sistêmica funcional ou Linguística Sistêmica Funcional (SFL). A proposta teórica de Michael Halliday implicou o questionamento das propostas de dois grandes linguistas: Ferdinand de Saussure e William Labov, já que nenhuma das duas permitia um estudo acabado do binarismo “língua”/“fala”: ou era a opção sistêmica (língua) ou a opção funcional (fala). Halliday propõe a discussão ao respeito no livro **A linguagem como semiótica social** (1979), onde aprofunda com respeito a um novo modelo para o estudo da linguagem integrando o componente sociocultural como finque em seu entendimento.

Fonte: <http://pt.wikilingue.com/es/Michael_Halliday>. Acesso em: 19 jul. 2010.

O intuito da ACD, repetimos, é *olhar* para a sociedade a partir de suas práticas discursivas com vistas a identificar práticas sociais injustas – como, com relação ao exemplo que apresentamos, de que cabe às mulheres a responsabilidade pela casa e pelos filhos –, porém aceitas passivamente – como se fossem naturais e legítimas –, a fim de desvelar, desmistificar e desafiar relações de poder, opressão e dominação social para então promover mudança social (VAN DIJK, 2008; MEURER, 2007). É preciso que as pessoas se deem conta de que nem tudo que é senso comum é natural, mas sim naturalizado por tradições e convenções sociais que, via de regra, perpetuam relações assimétricas de poder.

Para tanto, Fairclough (2001, 2003, 2005) propõe que o discurso seja entendido como uma forma de ação social, ou seja, uma prática social que constitui tanto quanto desafia identidades, relações e sistemas de conhecimento e crença. Para o autor, o discurso é tridimensional (veja modelo na Figura 1), abrangendo texto, prática discursiva e prática social, os quais, por sua vez, abarcam três domínios respectivamente: a análise textual e linguística, a microsociologia e a macrosociologia. A dimensão textual congrega as técnicas da linguística sistêmico-funcional de Halliday (1994) relativamente a aspectos, tais como escolhas lexicais, gramaticais, coesivas e estruturais do texto. A dimensão da prática discursiva engloba os processos de produção, distribuição e consumo de textos, relacionando-se à prática interpretativa de atribuição de sentidos a partir dos conteúdos textuais. Por fim, a dimensão social relaciona a prática discursiva à estrutura social.



Perceba que se trata de uma teoria **social** do discurso, porém **linguisticamente** orientada. É a partir da interação entre o social e o linguístico,

ou seja, a partir da interação entre essas três dimensões que podemos verificar como a linguagem e os processos de ordem social se entrecruzam.



Figura 16 - Modelo tridimensional de Fairclough

Se, para a *Análise Crítica do Discurso*, o *discurso* é visto como prática social e não como uma atividade individual, ou seja, como resultado das estruturas sociais que permeiam nosso entorno, nosso dia a dia, enfim, nossa vida, então, fazer análise crítica do discurso implica analisar textos reais que efetivamente ocorrem em situações de uso de linguagem na comunicação e na interação humana. Além disso, importa que esses discursos sejam analisados à luz do contexto em que ocorrem, pois o contexto é parte constitutiva do discurso.

Vejam um exemplo prático acerca da influência do contexto nas condições de produção de textos e, assim, na atitude, nas opiniões, nas crenças veiculadas nesses textos. Perceba essas duas formas de dizer a mesma coisa:

— Seria interessante que você parasse para pensar se acha justa a situação de algumas mulheres de hoje que, além de trabalhar fora, ainda têm de chegar em casa e dedicar-se às tarefas domésticas. Após parar para pensar, sugerimos que você converse com seus colegas de modo a conhecer a opinião deles acerca do assunto. Gostaríamos, ainda, que você refletisse sobre a influência da linguagem em seu posicionamento.

— Pare e pense se é justa a situação de algumas mulheres de hoje que, além de trabalhar fora, ainda têm de chegar em casa e dedicar-se às tarefas domésticas. Em seguida, converse com seus colegas e conheça a opinião deles acerca do assunto. Por fim, reflita sobre a influência da linguagem em seu posicionamento.

Percebeu a diferença? Estamos certos de que sim. E entendeu a razão que motivou a diferença? Veja bem: temos, na primeira situação, uma sugestão de uma atividade que julgamos interessante. Na segunda situação, trata-se de um comando. Perceba, portanto, que o que muda efetivamente em cada uma das situações é a função que a linguagem exerce – sugestão ou comando. No entanto, o que possivelmente motiva essa mudança é o contexto em que ocorre o uso da linguagem.

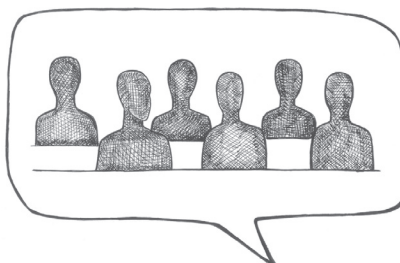
Vamos imaginar, então, duas situações de sala de aula: em uma delas, temos um grupo de alunos maduros, interessados e motivados a aprender. Na outra, os alunos são mais jovens e imaturos, irreverentes, enfim, mais desinteressados e resistentes a atividades que ofereçam um mínimo de esforço mental.



Nem precisamos dizer a você em que contexto cada um dos exemplos dados anteriormente foi usado, certo? É claro que, para o primeiro grupo, basta uma sugestão que os alunos se organizam para proceder à atividade, ainda que fora da sala de aula. No segundo, ao contrário, se não fizermos uso de um comando, os alunos não se “dão ao trabalho” de parar para pensar e então discutir com os colegas acerca do tema proposto.

Para os analistas do discurso, importa não somente o contexto físico em que se usariam cada qual dos discursos exemplificados anteriormente, mas também a quem poderíamos nos dirigir com cada uma das formas utilizadas (sugestão e comando) e ainda que representações da *realidade* estão subjacentes ao nosso uso de linguagem.

Para finalizar, reforçamos o entendimento de que a ACD é socialmente orientada, uma vez que seu intuito é promover mudança social a partir da desmistificação de questões naturalizadas – e, portanto, geralmente não questionadas – relativas a desigualdades sociais, seja em razão de religião, etnia, classe, língua, gênero, orientação sexual e/ou tantos outros problemas sociais com os quais nos deparamos.



Resumo

De acordo com sua teoria social do discurso, linguagem e sociedade estão intimamente relacionadas, pois a **linguagem tanto constitui a sociedade** que a regula quanto é constituída por ela. A influência da sociedade no discurso está na nossa própria formação. *Lemos* o mundo a partir da ótica daqueles que nos formam como pessoas, que, certamente, transformar-se-á na nossa própria ótica. É naquilo que vemos e ouvimos ao longo de nossa formação que tendemos a acreditar, o que parece demonstrar que somos constituídos socialmente, tendo, portanto, nosso sistema de crenças e valores semelhantes ao sistema de crenças e valores de nossos pais, professores, amigos, vizinhos, enfim, daqueles que participam de nossa formação.

Assim, falantes/escritores tendem a codificar em seu comportamento linguístico (léxico, estrutura sintática) representações do *real* resultantes de suas interações com o *mundo*, o que não significa que essas representações sejam *realidade* para todos nós. As pessoas têm diferentes pontos de vista, por isso não podemos afirmar qual é a *realidade* ou a *verdade*, porque esses conceitos não são absolutos, mas sim representações de visões de mundo.

A influência do discurso na sociedade, por outro lado, está na sua possibilidade de desafiar práticas sociais equivocadas, o que torna aparentes

dois grandes desafios da ACD: a conscientização do poder da linguagem – que pode reforçar e legitimar tanto quanto questionar e desafiar – e a desnaturalização da ideologia em seu *status* de senso comum. É no discernimento consciente do natural e do naturalizado que o discurso ganha sua força sobre a sociedade. A linguagem tem o poder de promover mudança social tanto quanto mudanças sociais têm o poder de promover mudanças na linguagem.

Considerações finais

Ao longo da escritura deste material, assumimos o desafio de apresentar a você, ainda que de forma panorâmica e introdutória, algumas das disciplinas que compõem o elenco de disciplinas dos estudos linguísticos. Nosso intuito é levá-lo a dispor de conhecimentos relevantes da nossa área de trabalho aos quais você certamente irá referenciar e com os quais você certamente irá interagir por ocasião do seu processo de aprendizagem da língua espanhola, bem como do processo de desenvolvimento mais aprofundado da sua própria língua materna que ocorrerá em decorrência de seus aprendizados e suas reflexões relativas à linguagem de maneira geral.

Certamente, muitos assuntos de que tratamos aqui já faziam parte do seu conhecimento espontâneo sobre a linguagem, haja vista tratar-se de um 'objeto' que é parte inerente a você, não é mesmo? Importa, no entanto, que você, agora, tenha ampliado o seu conhecimento acerca da linguagem, somando a ele conhecimentos científicos que lhe capacite a perceber a linguagem por ângulos mais abrangentes e que, de posse desse novo conhecimento, você possa observar, por exemplo, que o nosso uso de linguagem espelha a nossa subjetividade; ou possa constatar que nosso modo de falar não é superior ou inferior a outras variantes da língua portuguesa do Brasil, mas sim diferente, e que não há nada intrínseco à língua padrão que a eleve a esse nível. Trata-se, isso sim, de uma questão de política linguística.

Referências

ARMENGAUD, F. **A pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2006.

BARTHES, R. **Inéditos, volume I: teoria**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARTHES, R. **Variaciones sobre la escritura**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2003.

BAZERMAN, C. Atos da fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (Org.). **Gêneros textuais, tipificações e interação**: Charles Bazerman. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, João; SANTOS, Ana Lúcia. **A falar como os bebês**. O desenvolvimento lingüístico das crianças. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2003.

CASSANY, D. **Describir el escribir**: como se aprende a escribir. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CASSANY, D. **La cocina de la escritura**. 9. ed. Barcelona: Anagrama, 2000.

CHABROL, Claude et al. **Semiótica narrativa e textual**. Tradução Leyla Perrone Moisés, Jesus Antônio Durigan e Edward Lopes. São Paulo: Cultrix, 1977.

DELLAGNELO, Adriana Kuersten; RIZZATTI, Mary Elizabeth C. **Introdução aos Estudos da Linguagem**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2009.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press. Second Edition. 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatics**, n. 9, p. 739-763, 1985.

_____. **Language and power**. London: Longman, 1989.

_____. **Critical discourse analysis**. London: Longman, 1995.

_____. **Discurso e mudança social.** Coordenação de tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

_____. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

_____. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In: WODAK, R.; CHILTON, P. (Eds.). **A new agenda in (Critical) Discourse Analysis:** theory, methodology and interdisciplinarity. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. **Linguística textual:** introdução. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FIORIN, J. L. **Introdução à lingüística II:** elementos de análise. São Paulo: Contexto, 2003.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FOWLER, R. et al. (Org.). **Language and control.** London: Routledge, Kegan Paul, 1979.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos:** guerras em torno da língua. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004. p. 15-36.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização:** novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GREEN, G. M. **Pragmatics and natural language understanding.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

HABERLANT, K. **Cognitive psychology**. Needham Heights: Allyn and Bacon, 1994. cap. 5.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HORN, L. Teoría pragmática. In: NEWMAYER, F. (Ed.). **Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge**. Madrid: Visor, 1990.

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRESS, G.; HODGE, R. I. V. **Language as ideology**. London: Routledge, 1979.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. Barcelona: Teide, 1989.

LOWE, Robert J. **Fonologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARCONDES, D.; SOUZA FILHO, D. M. Desfazendo mitos sobre a pragmática. **Revista de Comunicação Cultura e Política**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 38-46, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **Letramento, identidade e diversidade**. Revista Letra Magna, ano 4, n. 6, p. 1-15, 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/antiores6.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2010.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 02 ed. São Paulo: Parábola Editorial, v. 14, p. 81-106, 2007.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

PERETTI, C.; VIDARTE, P. **Derrida (1930)**. Madrid: Ediciones del Oro, 1998.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAPOSO, Eduardo. Teoria da gramática: a faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1992.

REYES, G. O Abecê da Pragmática, Madri: Arco/Libros, 2005.

REYES, G. **El abecé de la pragmática**. Madrid: Arco/Libros, S. L.,1995.

ROSSA, Adriana Angelin; ROSSA, Carlos Ricardo Pires. **Rumo à psicolingüística conexionista**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 321 p.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. In: **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SCHMIDT, Siegfried J. **Lingüística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, G. A. P. **Pragmática, a ordem dêitica do discurso**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2005.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolingüística**. São Paulo: USP, 1980.

SIGNORINI, Inês. **Por uma teoria da desregulamentação lingüística**. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Lingüística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 93-125.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: Communication and Cognition**. Oxford: Blackwel, 1986.

SEARLE, J.R. **Speech acts**: An essay in the philosophy of language. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1969.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, R. M. **Towards an analysis of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

VAN DIJK, T. A. (Ed.). **Discourse as social interaction**. London: Sage, 1997.

_____. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística**. São Paulo: Parábola, 2002.

ZANINI, Fádía Gonzales. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCÁ, Maria; POERSCH, José Marcelino. **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986, p. 43-69.

