



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**Reitor**

*Nilson Pinto de Oliveira*

**Vice-Reitor**

*Camillo Martins Vianna*

**Pró-Reitor de Administração**

*Marcos Ximenes Ponte*

**Pró-Reitor de Ensino**

*Maria Cândida Mendes Forte*

**Pró-Reitor de Extensão**

*Alex Bolonha Fiuza de Mello*

**Pró-Reitor de Pesquisa**

*Sidney Emanuel Batista dos Santos*

**Pró-Reitor de Planejamento**

*Arnaldô Prado Junior*

**Secretário Geral da UFPA**

*Elisabeth Ribeiro*

**Prefeito do Campus**

*João Pinto de Castro Filho*

**Assessora para Assuntos de Editoração**

*Ruth Burlamaqui de Moraes*

**CENTRO DE LETRAS E ARTES**

**Diretora**

*Zélia Amador de Deus*

**Vice-Diretora**

*Maria Lúcia Fernandes de Medeiros*

**Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Letras**

*Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões*

**Comissão Editorial:**

*Benedito José Vianna da Costa Nunes, José Carlos Chaves da Cunha, Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões, Luis Antonio Marcuschi, Célia Maria Coelho Brito, Oswaldo Coimbra de Oliveira, Amarilis Isabel Alves Tupiassú.*

**MOARA**  
Revista  
do Curso de  
Mestrado em  
Letras/UFPA  
**ESTUDOS DA LÍNGUA EM USO**

ISSN: 0104-0944

MOARA-Rev. do Curso de Mestr.	Belém n.1	p.1-95	mar./set./1993
-------------------------------	-----------	--------	----------------

## EDITORA UNIVERSITÁRIA

**Diretor:** *Ivan Brasil*

**Editor Executivo:** *Maria das Dores Sarmento*

**Revisão Editorial:** *Maria das Dores Sarmento, Lisbela Braga,  
Berenice Loureiro*

**Capa:** *Francisco Cavalcante*

**Normalização:** *Hilma Celeste Alves Melo*

**Periodicidade:** Semestral

**Endereço:** *Curso de Pós-Graduação em Letras  
Centro de Letras e Artes*

*Campus Universitário do Guamá*

*Guamá - Belém-PA - Brasil*

*66.075-900 Fone: (091) 229-2088 - R-499, 501*

CATALOGAÇÃO: Biblioteca Setorial do CLA

MOARA. Revista do Curso de Mestrado, em Letras/  
UFPA.

n. 1 1993

Belém, Universidade Federal do Pará

Semestral

1. Lingüística. 2. Literatura I. Universidade Fede-  
ral do Pará. Centro de Letras e Artes.

CDU 801

## EDITORIAL

M O A R A\*

O que vem à luz?

O que ajuda a nascer?

O que promove a luz?

O Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará teve como um dos seus objetivos, desde a implantação, em 1987, a publicação de uma revista que pudesse veicular parte representativa do que se tem produzido nas áreas de Lingüística e Teoria Literária.

Sabemos, todos, da dificuldade que se constitui a publicação regular de um periódico mesmo se tratando de uma necessidade dos Cursos de Pós-Graduação que, por suas peculiaridades acadêmicas, devesse ter um veículo permanente de divulgação dos materiais em estudo e em pesquisa. Apesar dos entraves naturais da universidade brasileira, *MOARA* pretende tornar-se uma publicação semestral de conteúdo temático nas áreas do Curso de Mestrado em Letras - UFPA.

*MOARA* é, por conseguinte, espaço aberto à produção de Professores e Mestrandos de Lingüística e de Teoria Literária. *MOARA* surge impregnada do seu significado mais particular: "o que vem à luz...". A escolha do nome não poderia ser mais adequada; afinal, trata-se de uma oportunidade para se trazer à luz e promover a luz que se busca em um Curso de nível de Pós-Graduação.

Assim sendo, neste primeiro número estão reunidos trabalhos que refletem uma preocupação com o estudo da língua em uso. Os

\*MOARA - vocábulo de origem tupi, significando "dar à luz", "vir à luz", "ajudar a nascer".

dois primeiros: "Diferenciação sexual na linguagem" e "Do *Senhor ao Tu*: uma conjugação em mudança", estão apoiados solidamente nos recentes desenvolvimentos da Sociolinguística. Os dois outros: "Langue maternelle: l'emploi des marqueurs argumentatifs" e "O Fenômeno da alusão e o ensino/aprendizagem de línguas" têm uma orientação mais *aplicacionista* e se apóiam principalmente nos trabalhos de *pragmaticistas* como O. Ducrot e C. Kerbrat Orecchioni.

O próximo número trará artigos voltados para Narrativa e no número seguinte os leitores encontrarão artigos sobre Linguística Indígena.

Pretendemos, dessa maneira, que cada número de *MOARA* seja a materialização do significado do seu título. Para isto já contamos com o apoio efetivo da PROPESP e do CLA e estamos certos, também, de contar com o apoio dos colegas e dos mestrandos.

É dessa *luz* que dirá *MOARA*. Uma *luz* que precisa se fazer conhecer para se tornar reconhecida.

*M<sup>te</sup> do Perpétuo Socorro Galvão SIMÕES*  
Coordenadora do Curso de Mestrado em Letras UFPA

## Sumário

### ARTIGOS

**Diferenciação sexual na linguagem: o uso de estruturas de modalização na fala feminina**

Sônia Célia de Oliveira ALVES 1-26

**Do senhor ao tu: uma conjugação em mudança**

Izabel Cristina Rodrigues SOARES  
Maria da Graça Ferreira LEAL 27-64

**Langue maternelle: l'emploi des marqueurs argumentatifs**

Myriam Crestian Chaves CUNHA 65-84

**O fenômeno da alusão e o ensino/aprendizagem de línguas**

José Carlos Chaves da CUNHA 85-95

ISSN: 0104-0944

MOARA-Rev. do Curso de Mestr.	Belém	n. 1	p.1-95	mar./set. 1993
-------------------------------	-------	------	--------	----------------

## **DIFERENCIAÇÃO SEXUAL NA LINGUAGEM:**

O uso de estruturas de modalização na fala feminina.

Sônia Célia de O. ALVES  
Departamento de Línguas e  
Literaturas Estrangeiras.  
Centro de Letras e Artes.  
Mestranda em Lingüística.

**RÉSUMÉ:** Verification de l'hypothèse selon laquelle l'emploi des modalisateurs est plus fréquent et plus varié chez les femmes que chez les hommes et démonstration que cela est dû-bien plus qu'à des facteurs naturels (biologiques) - à l'apprentissage des rôles culturels d'homme et de femme ainsi qu'à la place socialement inférieure qu'occupe la femme dans notre culture.

**Mots clés:** Variation Linguistique, Modalisation, Discours féminin, Différenciation sexuelle, Sociolinguistique, Domination.

**RESUMO:** Verificação da hipótese segundo a qual o emprego dos modalizadores é mais frequente e mais variado entre as mulheres do que entre os homens, e demonstração de que isso se deve - mais do que a fatores naturais, biológicos - à aprendizagem dos papéis culturais de homem e mulher, assim como ao lugar socialmente inferior que a mulher ocupa em nossa cultura.

**Palavras-chave:** Variação lingüística, Modalização, Discurso feminino, Diferenciação sexual, Sociolingüística, Dominação.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que não existem, no mundo, línguas que, em si mesmas, constituam sistemas rigidamente homogêneos, invariados. Toda língua comporta, na verdade, um complexo sistema de variantes sociais e regionais, registros, níveis de língua, dialetos, gírias que se entrecruzam e se superpõem. Assim, a variação - considerada por Labov (ap. Yaguello, 1987) como inerente a toda língua - é hoje reconhecida como um fator central nos estudos lingüísticos, tendo-se abandonado uma lingüística fundamentada numa visão unificante da língua, que marginalizava as possibilidades de diversificação para concentrar-se no desempenho de um falante *ideal*, oriundo de uma comunidade lingüisticamente homogênea.

Vista como um "sistema de signos convencionais que faculta aos membros de uma comunidade a possibilidade de comunicação" (PRETI, Dino, 1975), é impossível conceber a língua como um sistema neutro, já que não é utilizada apenas para facilitar a comunicação, mas também para exprimir desejos, alegria, censura, violência, poder, desprezo, opressão, para argumentar, persuadir, impor. A relação entre o homem e a sociedade passa obrigatoriamente pela língua, código que apresenta um papel preponderante entre todos os outros capazes de transmitir mensagens.

À Sociolingüística caberia, assim, estudar as relações entre as variações lingüísticas e as variações sociológicas para verificar o possível condicionamento exercido por estas sobre as primeiras, através da descoberta e estudo dos fatores extra-lingüísticos que pudessem estar ocasionando essas variações. Entre os parâmetros da variação poderiam ser citados: a classe social, grupo étnico, idade, profissão, região geográfica e o sexo.

A diferenciação sexual na linguagem é o tema que se propôs para este trabalho. As diferenças entre o falar dos homens e o falar das mulheres vêm sendo observadas há séculos, especialmente nas sociedades consideradas arcaicas e primitivas por antropólogos e etnólogos, os quais veriam essa diferenciação lingüística como uma espécie de curiosidade exótica, tal como os costumes e rituais das tribos. Com a emergência da Sociolingüística, nasce também uma nova orientação para esses estudos: integrando os dados dos an-

tropólogos e dialetólogos recolhidos nas sociedades arcaicas e primitivas com observações contemporâneas feitas nas sociedades "desenvolvidas", partir para a formulação de uma crítica social que relacionasse o uso lingüístico ao *status* da mulher e do homem na sociedade.

Costumava-se creditar a maioria das diferenças observadas entre o discurso feminino e o discurso masculino a causas naturais, biológicas. Algumas delas, evidentemente, se enquadram nessa situação, tais como a voz, timbre; outras, porém, parecem ser culturais por excelência, resultado de uma espécie de aprendizado cultural imposto a homens e mulheres pelas circunstâncias sociais. Neste último caso estariam, por exemplo, a polidez "característica" da linguagem feminina e o uso do palavrão e da gíria bem mais tolerado<sup>1</sup> na linguagem masculina.

Pretende-se, neste trabalho, tentar verificar a maior ou menor incidência, na fala masculina e feminina, de estruturas de modalização, característica ligada à polidez do discurso feminino, a qual se destina a minimizar ou contornar os conflitos (ver, por exemplo, o papel tradicionalmente reservado à mulher, à mãe como mediadora, até mesmo na religião) através do uso de uma linguagem não categórica, evitando as afirmações, assertivas, a imposição de opiniões e pontos de vista.

Será discutida, num primeiro momento, a variação lingüística como fenômeno eminentemente social. Em seguida, será feita uma tentativa de arrolar os principais traços que caracterizariam o discurso feminino e o discurso masculino. Num terceiro momento, a partir das leituras feitas, tentar-se-á discutir se a modalização é uma característica inerente à condição feminina ou se se trata da aprendizagem de um modelo socialmente imposto, haja vista a posição que a mulher tem ocupado nas sociedades ocidentais. Numa quarta etapa, será explicitada a metodologia utilizada para a pesquisa de campo. Finalmente serão apresentadas uma análise dos resultados e as conclusões.

## 2 VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: um fenômeno social

A língua é um sistema simbólico engajado nas relações sociais. Efetivamente, entre língua e sociedade haveria uma relação estre-

ta e nada casual. Ao nascer, o ser humano já encontra a sua espera um sistema lingüístico estruturado, o qual, por imitação ou associação, acaba por internalizar, passando a produzir suas próprias mensagens, dada a sua necessidade de intercâmbio e comunicação com os demais membros da comunidade à qual está integrado. No mundo de mensagens recebidas e emitidas, a língua desempenha sempre um papel preponderante, mesmo levando em consideração todos os canais, veículos e códigos existentes no mundo moderno para a emissão de mensagens.

Para Preti (1975), a língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significados arbitrários, com os quais se processa a comunicação lingüística.

É preciso ainda rejeitar a idéia de uma língua *neutra*, homogênea; de fato, a língua não serve apenas para facilitar a comunicação. Ela permite ao indivíduo manifestar censura ou aprovação, violência e desprezo, é instrumento para libertar ou para oprimir. Assim é que, dependendo do contexto, da situação, da necessidade ou disposição do emissor ou do receptor, de suas finalidades imediatas podem ser constatadas variações ou variantes.

De acordo com Tarallo (1985), em toda comunidade lingüística são freqüentes as formas em variação. A essas diferentes maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto dá-se o nome de variantes. O conjunto de variantes constitui uma variável lingüística. Configura-se, assim, o fenômeno da diversidade/uniformidade lingüística, um dos principais problemas de que se ocupa a Sociolingüística. Muitos foram os estudiosos que se ocuparam em definir os fatores que condicionariam a opção do falante por uma ou outra variedade. Para Bright (1966) existem três dimensões que configuram as variedades: a) a dimensão do emissor, que determinaria as variedades sociais; b) a dimensão do receptor, que implica a escolha do tratamento e a necessidade de adaptação - por exemplo, o professor que se dirige a seus alunos; c) a dimensão da situação, que não considera a identidade social do emissor e do receptor - a seleção de registro, formal ou informal.

Preti apresenta como fatores condicionantes da existência dos diversos níveis de fala, os seguintes:

- 1) Situacionais: compreenderiam as influências determinadas pela ocasião, lugar e tempo em que se realiza o ato de fala, assim como as ligações que unem interlocutor e receptor.
- 2) Contextuais: tudo aquilo que foi dito antes ou depois das falas e, ainda, o tema tratado.
- 3) Psicológicos: incluiriam os dados ligados à psicologia do emissor e do receptor, a sua personalidade.
- 4) Regionais: envolvem a localização geográfica, as variações que resultam das diversidades locais.
- 5) Sociológicos: dizem respeito à profissão, classe social, cultura, grau de escolaridade, tradições, atividades recreativas ou intelectuais dos participantes do diálogo.
- 6) Etnológicos: abrangeriam as variantes que resultassem da influência da raça ou da cultura própria à comunidade do falante.
- 7) Naturais: entre outras, a idade e o sexo do falante.

Para este trabalho, foi privilegiada a diferenciação com base no sexo, que determinaria a existência de um registro masculino e um feminino. Evidentemente, não se pode isolar a variável sexo das demais variáveis que coocorrem no momento da análise, tais como: classe social, nível de escolaridade, idade, categoria de atividade; ao contrário, elas interagem para fornecer um retrato mais apropriado da fala masculina e da fala feminina, das quais os principais traços e características serão tratados no item a seguir.

### 3 O HOMEM, A MULHER E A LINGUAGEM

#### 3.1 DADOS ETNOLÓGICOS E ANTROPOLÓGICOS: tabus, segregação lingüística

O interesse pela relação entre os sexos e a linguagem é bastante antigo. Diferenças entre o falar das mulheres e o falar dos homens vêm sendo observadas ao longo dos tempos, especialmente entre sociedades primitivas e arcaicas. Disto se encarregaram tanto

os primeiros missionários enviados a regiões pouco conhecidas num esforço de colonização, como também os antropólogos e etnólogos que se seguiram a eles.<sup>2</sup>

Furfey (1944) faz referência à relação entre língua e sexo nas diferentes sociedades primitivas e apresenta, numa constatação surpreendente para a época, o conceito de que a linguagem masculina pode ser um instrumento de dominação sobre as mulheres, do mesmo modo que a variante padrão de alguns usuários exerce um poder discriminatório sobre os falantes de uma variante considerada de menor prestígio. É interessante notar que o autor exclui de seu estudo as sociedades do mundo ocidental, dando a entender que o problema da diferenciação sexual lingüística seria um traço próprio das sociedades primitivas, destinado, pois, a desaparecer com a evolução. Entretanto, sabe-se que, entre algumas sociedades consideradas “desenvolvidas” como o Japão, ainda se mantêm certos traços sociolingüísticos que remontam à era pré-industrial<sup>3</sup>, o que vem justificar o fato de serem mencionadas no parágrafo anterior a sociedades primitivas e arcaicas.

Na maioria dos casos, o problema da diferenciação conduz quase sempre à segregação lingüística. Nas sociedades primitivas e arcaicas, esta se fundamenta basicamente no tabu e na exogamia<sup>4</sup>.

O tabu possui manifestamente um papel regulador, garantindo a manutenção de uma certa ordem social. A transgressão é severamente punida, pois homens e mulheres partilham diferentes domínios de intervenção. Aquilo que aos homens é permitido, às mulheres é vedado, como no caso dos índios das Ilhas Trobriand, onde as fórmulas mágicas dos rituais não devem ser proferidas pelas mulheres sob pena de torná-las nefastas ou inoperantes. Na Austrália, a língua mística do povo Kamilaroi – o Yanan – é falada exclusivamente pelos homens durante os rituais de iniciação.

Um outro tipo de tabu lingüístico é o que proíbe à mulher a pronúncia do nome do marido ou de um outro membro da família. É o que acontece, com as devidas variações, entre os Zulus, ou ainda entre indígenas das Caraíbas, na Melanésia e em Madagascar. Interessante notar que os nomes devem ser evitados não apenas quando se referem aos membros do clã que eles designam, mas também como elementos constitutivos da linguagem corrente. As-

sim, a palavra-tabu deve ser modificada (substituindo-se um ou mais fonemas por outros) ou substituída por equivalentes.

Muito curioso é também o caso dos Ba-Ila, povo originário do norte da Rodésia, onde as mulheres cantam canções obscenas durante os funerais dos homens. De resto, é a única ocasião em que podem fazê-lo, pois o vocabulário erótico e obsceno é rigorosamente tabu para elas na presença de homens.

Observe-se que esse tipo de tabu não origina propriamente “uma língua de mulheres como subsistema de uma língua comum” (Yaguello, 1987), mas ressalta a existência de diferenças no uso da língua entre os usuários dos dois sexos. Aliás, é preciso deixar claro que os tabus lingüísticos são mais frequentemente aplicados às mulheres do que aos homens; há, no entanto, casos em que se estendem à comunidade como um todo, como entre muitas das tribos ameríndias, onde não se pode pronunciar as palavras sogro, sogra, após a morte dos mesmos.

O casamento entre homem e mulher que pertencem a clãs diferentes faz com que, na nova família, coexistam duas variedades lingüísticas: a da mulher, a língua materna, estrangeira, que é por ela ensinada aos filhos, e a língua do pai, a que é aprendida e utilizada fora do lar. Na China antiga, a exogamia criava diferenças entre a língua das mulheres e das crianças de menos de 12 anos e a língua dos homens e das crianças mais velhas. Na Austrália, a necessidade de preservação dos dialetos acrescentava à exogamia o hábito de homem e mulher continuarem a falar, após o casamento, a língua de origem, configurando-se, assim, uma situação de bilingüismo.

Não se pode, entretanto, falar de casos em que ocorram línguas distintas para homens e mulheres, apesar das diferenciações que possam existir. Trata-se, quase sempre, de variantes ou socioletos de uma língua comum, o que pressupõe, naturalmente, uma compreensão mútua. Pode-se falar sim de diferenças lexicais, de repertórios diferentes, devidos à repartição de papéis e de centros de interesse entre homens e mulheres.

### 3.2 O FALAR MASCULINO E O FALAR FEMININO: tentativa de caracterização

Deve-se, antes de tudo, rejeitar a idéia de que diferenças lingüísticas entre o falar masculino e o falar feminino sejam apenas produto de mentalidades primitivas e arcaicas. Elas existem mesmo nas sociedades modernas, ditas mais “desenvolvidas”, embora sejam menos facilmente perceptíveis aos observadores, sobretudo aos leigos. Parece que as diferenças mais marcantes em nível de observação leiga seriam, por exemplo, a entonação, o timbre, a voz (“Ele fala igual a uma mulher”), a risada<sup>5</sup>. Isto talvez possa ser explicado por uma certa falta de recuo no tempo, pela familiaridade com o domínio lingüístico, que ocultariam a percepção dessas diferenças.

Em princípio, não se pode falar de uma codificação estrita em termos de língua: homens falam X, mulheres falam Y. É possível, porém, apontar tendências mais ou menos fortes, orientações que privilegiam um ou outro grupo de falantes dos dois sexos. Também não se pode isolar a variável sexo de outras variáveis, tais como a idade, classe social, nível de escolaridade, profissão, de cuja interação emergiriam o que seria possível chamar registro masculino e registro feminino.

Embora não se possa afirmar a existência, atualmente, de tabus lingüísticos no sentido lato da palavra, é certo que determinadas formas, determinados domínios de expressão ainda são estigmatizados pelas sociedades em geral. Entre outros, podem ser citados o erotismo, o escatológico, a doença, a morte, tudo o que, de certa maneira, não deve ser chamado pelo seu próprio nome, seja porque a “boa educação” não permite, seja pelo medo ancestral de coisas que a humanidade ainda não pôde vencer e contra as quais ela se previne usando o eufemismo. Podem ser citadas, a título de exemplo, expressões do tipo “aquela doença”, para o câncer, ou “ele descansou” para ele morreu, “uma criança excepcional” para evitar a expressão retardado mental e todas as expressões familiares ou pejorativas designando os órgãos sexuais e funções a eles ligadas. Segundo Reik (ap. Yaguello 1987), o uso do eufemismo e da alusão, dos subentendidos seria bem mais expressivo entre

as mulheres do que entre os homens. No entanto, bastaria levantar os inúmeros vocábulos e expressões que os homens usam para designar as mulheres, sobretudo as prostitutas, para que se constatasse, senão uma completa igualdade no uso, mas, ao menos, um certo equilíbrio.

O respeito aos tabus verbais seria, pois, uma característica bem mais presente entre as mulheres e aí se incluiria a não utilização da linguagem grosseira, obscena. Com efeito, a partir de Freud estabeleceu-se a crença de que a mulher experimentaria uma repugnância inata pela obscenidade e, mais generalizadamente, pela linguagem grosseira, pela blasfêmia. Jespersen (ap. Yaguello 1987), aponta o uso da gíria e da linguagem maliciosa e obscena como característico do sexo masculino. Efetivamente, na comunicação direta, a expressão grosseira e obscena é bem menos tolerada nas mulheres que nos homens. O palavrão que é naturalmente aceito e, às vezes, até encorajado, na boca do menino, é inaceitável da parte da menina. Não se pode negar que a linguagem obscena, a gíria, são de criação essencialmente masculina, donde o caráter viril, “macho”, de tais expressões. As blasfêmias fazem parte, igualmente, do domínio de expressão reservado aos homens.

Não haveria, no entanto, uma determinação inata à natureza feminina justificando essa repugnância à grosseria, à obscenidade. Isso ocorreria por conta de um condicionamento social começando na infância, segundo o qual a mulher é educada (treinada?), sobretudo nas classes burguesas, para ser uma dama, enquanto que o homem deve ser forte, “macho”, em uma palavra, comportamento que o uso de gíria e palavrões só viria reforçar.

A mulher deve ser sempre educada, gentil, polida, enquanto que o homem só precisa ser gentil em presença de mulheres. Lakoff (ap. Yaguello 1987), considera que as mulheres empregam com mais freqüência as fórmulas de polidez do que os homens. Essa polidez se destinaria a reduzir os conflitos, a mascarar os antagonismos, o desacordo, a desaprovação. Em outras palavras, a polidez parece estar ligada a uma pretensa incapacidade feminina de se afirmar, de dizer abertamente o que pensa, de dar ordens, de reclamar o que lhe é devido. É bom lembrar que a mulher sempre ocupou nas sociedades patriarcais uma posição submissa, secundária, inferior em relação a uma nítida supremacia masculina. As



expressões ainda muito utilizadas “sexo frágil”, “segundo sexo” seriam um pálido exemplo a confirmar essa condição de dominação. Logo, se da mulher sempre se esperou um comportamento submisso e resignado, se dela não se esperavam decisões, ordens, tomada de posições, parece lícito esperar que o traço polidez seja dominante na sua linguagem.

Lakoff atribui, ainda, às mulheres o domínio de um leque de esquemas entonativos bem mais amplo que o dos homens. Entre as entonações particularmente “femininas” estariam aquelas que indicam submissão, incerteza, busca de aprovação, hesitação, aprovação polida, surpresa, entusiasmo exagerado beirando ao atoleirado, ao simplório, além de todas as entonações utilizadas para falar às crianças, sobretudo, às mais novas.

A mulher utilizaria também com maior frequência as estruturas de modalização que exprimem dúvida, incerteza, destinadas a evitar a afirmação categórica, a agressividade no discurso. Esta característica será especialmente discutida no item 3.3 deste trabalho.

Tem-se reconhecido, ainda, como característico do discurso feminino o purismo<sup>6</sup> lingüístico, isto é, a tendência à hipercorreção, à utilização predominante da norma culta. Deste modo, as mulheres empregariam com menor frequência as formas estigmatizadas, interiorizando, preferencialmente, as regras do padrão dominante. Foi o que Labov verificou em sua pesquisa sobre a pronúncia do /r/ em Nova Iorque. Trudgill (ap. Yaguello, 1987), obteve resultados semelhantes numa pesquisa sobre o inglês falado em Norwich, na Grã-Bretanha. Essa preocupação maior da mulher em utilizar o padrão dominante, a norma, poderia ser atribuída à sua necessidade de elevar o seu *status*, a sua posição na sociedade. Falar “bem”, de maneira “correta” seria uma maneira de facilitar o acesso à palavra, ao poder, dos quais o homem parecem vir mantendo o monopólio. A título de ilustração, recorde-se o comentário do empresário Mário Amato a respeito da inteligência da então ministra do Trabalho, Dorothea Werneck.

Ao purismo se juntaria a tendência ao conservantismo lingüístico, a preservação de formas da língua para efeito de transmissão às futuras gerações. Os homens, ao contrário, tomariam maiores liberdades com a língua, seriam renovadores, “artesãos da criação lingüística”, no dizer de Yaguello (1987). Reconhece-se que é a

mulher que tem se ocupado, tradicionalmente, em ensinar a língua aos filhos e, graças a isso, inúmeras línguas que, de outro modo, estariam condenadas ao desaparecimento, se mantêm ainda vivas. Nas situações de bilingüismo, por exemplo, é freqüente verificar-se que a mulher mantém a língua de origem, enquanto que o homem, que vai trabalhar fora de casa, aprende mais rapidamente o segundo sistema. Cite-se, a propósito, o caso dos imigrantes árabes na França: ele aprende o francês para poder trabalhar; ela que fica em casa, em relativo isolamento, continua falando predominantemente o árabe. Invertidas as situações, o contrário também pode ser verdadeiro. O caso do *black english* nos guetos negros dos Estados Unidos pode fornecer um exemplo esclarecedor. As mulheres negras praticam muito mais o inglês *standard* do que os homens, visto que entre estes a taxa de desemprego é muito maior, o que as obriga em muitos casos, a se transformarem em chefes de família. Ora, as profissões abertas às mulheres são, geralmente, as de babá, empregada doméstica, vendedora, enfermeira, o que implica um estreito contato com os brancos da burguesia donde a apropriação mais rápida da variante padrão (Yaguello, 1987). Deste modo, uma vez saídas do isolamento, as mulheres tendem a interiorizar o dialeto dominante, talvez porque, para elas, a promoção social é bem mais vital. Note-se, pois, que o conservantismo lingüístico, além da tendência à norma dominante, são traços condicionados por fatores sócio-culturais, visto que resultam, entre outras coisas, da divisão de papéis imposta a homens e mulheres nas sociedades.

Como se pôde ver, as diferenças freqüentemente constatadas, nem sempre foram bem interpretadas. Os fatores ditos psicologicamente “inatos” são, na maioria, suscetíveis de receber uma interpretação social que remete à posição que a mulher ocupou, ou ainda ocupa, nas sociedades primitivas, arcaicas ou modernas. A oposição masculino/feminino parece corresponder ao esquema dominação/submissão. As diferenças biológicas são reforçadas pela aprendizagem cultural dos papéis destinados ao homem e à mulher, o mesmo valendo para os outros códigos que não o lingüístico, tais como posturas, gestos, expressões faciais, maneiras de vestir-se, etc. A diferenciação sexual apareceria, portanto, como um fato sócio-cultural que se reflete na língua, que fixa as representações simbólicas e que acentua e conserva preconceitos e estereótipos.

### 3.3 O USO DE ESTRUTURAS DA MODALIZAÇÃO: uma característica eminentemente feminina?

Conforme o que ficou exposto no item anterior, uma das características mais marcantes da fala feminina seria o emprego mais freqüente de modalizadores. Convém, antes de tudo, que se tente explicitar aqui o que se entende por modalizadores. Segundo Dubois et alii (1973), chamam-se modalizadores os meios pelos quais um locutor manifesta a maneira pela qual encara seu próprio enunciado. Por outras palavras, os modalizadores traduziriam a atitude do falante em relação às informações que ele transmite<sup>7</sup>. Galisson & Coste (1976) assinalam ainda que “num mesmo ato do discurso, o locutor poderá exprimir uma proposição como desejável, uma outra como necessária, manifestar sua adesão enfática a uma terceira, etc.: é a esta variação de modalidades ao longo da mensagem que se chama modalização<sup>8</sup>”.

Deste modo, o uso do condicional, de expressões como “talvez”, “eu acho”, “eu penso”, “possivelmente”, “segundo se diz”, “realmente”, seriam, entre muitas outras, indicadoras da maneira pela qual o falante se posiciona face àquilo que pretende dizer ou afirmar. O termo modalizar tem sido empregado no sentido de nuançar, de dar uma gradação; ao menos, é o que se pode depreender do que contém certos manuais de ensino de língua estrangeira, quando propõem que se ensine ao aluno uma relação de formas de expressão que o auxiliem a manifestar aprovação branda ou enfática, discordância polida ou agressiva, dúvida e incerteza. Neste sentido, poder-se-ia falar de modalizadores pragmáticos, ou seja, todas e quaisquer marcas que o emissor imprime ao seu discurso, como é o caso de expressões já citadas acima, além da própria organização das palavras na frase. Todos esses elementos permitiriam identificar a intenção do emissor na elaboração da sua mensagem.

A pesquisa empreendida ao longo deste trabalho visou, sobretudo à identificação, nas falas masculina e feminina, de construções modais denunciadoras de dúvida, hesitação, incerteza, denotando, por parte do falante, a intenção de evitar as asserções, as afirmações categóricas, o compromisso com um ponto de vista. O uso de modalizadores está ligado às estruturas de polidez, segundo as

quais é preciso sugerir ao invés de afirmar, é preciso que não se manifeste abertamente a desaprovação mas, contrário, se deixe sempre aberta a possibilidade de entrar em acordo com o parceiro. E é à mulher que se tem tradicionalmente reservado o papel de submissão, a incapacidade de se afirmar, de emitir opiniões firmes, donde a idéia de que é ela que emprega com mais freqüência os modalizadores. Até bem pouco tempo atrás, era possível ler em revistas e jornais, nas colunas sentimentais, recomendações do tipo “deixe o seu homem falar”, “não o contradiga”, “a mulher que sabe ouvir sabe segurar o seu homem”, que visavam a reforçar esse comportamento submisso da mulher. Coutinho (1986), agrupou uma série de características do chamado “discurso feminino” em dois traços principais: Futilidade e Polidez. No traço polidez são incluídos o emprego de partículas e expressões de indecisão (eu acho; parece; você sabe; não sei; mas); de partículas interrogativas (não é?; né?; sabe? não acha?) e de padrões de entoação interrogativa em afirmações (a resposta “às oito?” para a pergunta “A que horas sai o jantar?”). Todas elas evidenciam que o emissor está evitando comprometer-se inteiramente, suavizando a agressividade de seus pontos de vista, esquivando-se, assim, de um possível conflito com o seu parceiro na conversação. Coutinho assimila, em parte, discurso feminino a discurso do dominado já que, para ela, existiria uma relação de dominação entre homens e mulheres. A língua é uma construção sexista, pois os conceitos e sistemas simbólicos são de criação masculina e, ao invés de refletirem as experiências da mulher, funcionam no sentido de falsificar sua auto-imagem e experiências. Haveria, portanto, uma relação tradicional entre homens e mulheres, estas o grupo dominado, aqueles o grupo dominante, relação de poder que se explica quando o dominado submete-se a um sistema real de limitações econômicas, políticas, jurídicas e ideológicas impostas pelo outro. Aquilo que se chama, então, de discurso feminino pode equivaler, em parte, ao discurso de um grupo dominado, comparando-se à situação de discurso de outras minorias como negros, judeus, operários, em virtude da situação de dominação em que vivem dentro da sociedade. Nesse sentido, a autora alerta para o fato de que o papel da linguagem na construção das desigualdades ainda não foi suficientemente estudado e que só recentemente as questões pertinentes à relação língua X poder têm sido levadas em conta pelos estudiosos.

A idéia, por conseguinte, é de que as características habitualmente atribuídas ao “discurso feminino” poderiam ser extensivas à fala de outros grupos considerados dominados. Assim sendo, o sexo do falante não seria suficiente para explicar a presença desses traços na fala das mulheres.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Já foi assumida em itens anteriores a postura de se considerar a língua, não como um todo homogêneo e invariado, mas como “um caos lingüístico possível de ser sistematizado” (Tarallo, 1985)<sup>9</sup>. A heterogeneidade e diversidade da língua, sobretudo da língua falada, podem ser estruturadas de maneira a tornar evidente, por exemplo, a mudança lingüística, a justificá-la e até a prevê-la; não acreditar na possibilidade de sistematização corresponderia a apostar na impossibilidade virtual de existir comunicação entre os falantes de uma mesma comunidade.

Para tentar analisar e sistematizar a variação lingüística baseada no sexo, tomou-se como modelo de análise a chamada “teoria da variação lingüística”, modelo teórico-metodológico criado por Labov.

O objeto de estudo é a língua falada, ou seja, o “veículo lingüístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face” (Tarallo, 1985). O presente trabalho tem por objetivo tentar verificar a maior ou menor incidência do uso de estruturas de modalização na fala masculina e feminina, assumindo-se que a literatura especializada aponta essa característica como predominante na fala feminina. Pretendeu-se, assim, verificar se a variável sexo é, de fato, um fator predominante na frequência com que o falante emprega os modalizadores ou se, ao contrário, haveria outros possíveis fatores determinantes para tal ocorrência.

Para a obtenção de um *corpus* significativo, procedeu-se a uma pesquisa de campo para coleta de dados, tendo-se realizado gravações da fala de homens e mulheres, os informantes. Era necessário que fossem obtidos dados da língua falada, aquela casual,

espontânea, quando o falante está exclusivamente voltado para “o que” vai dizer, sem atentar demasiadamente para o “como” do enunciado. Nesta situação, era preciso evitar a interferência do pesquisador – professora de língua portuguesa – na naturalidade da fala dos informantes. Assim, escolheu-se o método de entrevista sociolingüística que teria o propósito de reduzir ao mínimo possível os efeitos da presença do entrevistador. Formulou-se, então, um roteiro de perguntas sobre o tema “o primeiro amor”. A escolha do tema para conversação também foi intencional, pois esperava-se que, ao falar de uma experiência pessoal, o falante se descontraísse o suficiente para não policiar sua maneira de falar. Aos que indagavam qual o objetivo da entrevista, respondia-se que ela visava comparar reações masculinas e femininas a experiências anteriormente vividas. As perguntas eram apresentadas oralmente aos informantes e, com ligeiras variações, foram as seguintes:

Pergunta 1 - Você poderia me falar do seu primeiro amor, das circunstâncias em que ele ocorreu?

Pergunta 2 - Você considera essa experiência positiva ou negativa? Por quê?

Pergunta 3 - Você poderia comentar a afirmação da sabedoria popular, segundo a qual “o primeiro amor a gente nunca esquece”?

Procurou-se evitar na elaboração das perguntas expressões do tipo “o que você acha”, “o que você pensa”, “qual a sua opinião”, etc., para que não houvesse um provável condicionamento nas respostas dos entrevistados, visto que é bastante previsível a presença dos modalizadores a quando da emissão de opiniões ou julgamentos.

Por motivos de comodidade, foram selecionados dezesseis informantes das comunidades mais próximas ao entrevistador, isto é, alguns vizinhos e colegas professores do Instituto de Educação do Pará. O fator determinante para a seleção foi obviamente o sexo. No entanto, fixou-se também uma faixa etária – de 25 a 40 anos – e um nível de escolaridade – instrução superior – para todos os informantes, prevendo as mais que possíveis variações, caso fossem considerados diferentes níveis de escolaridade ou diferentes faixas etárias, na análise dos resultados.

Optou-se por não transcrever, no corpo do trabalho, a integralidade dos dados obtidos, mas algumas amostras mais representativas que serão apresentadas na análise dos resultados.

que se poderia esperar, alcançando quase que um relativo equilíbrio. Está claro que a variável sexo foi privilegiada na análise, embora se possa presumir que a interveniência de outras variáveis forneceria explicações mais consistentes sobre o fenômeno. Assim, parece que o simples fato de se tratar de um falante do sexo masculino ou do sexo feminino não é suficiente para se afirmar que a diferenciação observada é devida apenas ao sexo.

Tal como se esperava, as estruturas de modalização mais freqüentes foram as que denotam dúvida, incerteza, hesitação, busca de aprovação. Na figura 3, é oferecida uma classificação desses modalizadores de acordo com a freqüência de emprego.

A partícula interrogativa “né?” foi a mais freqüente tanto no discurso dos homens como no das mulheres, sobretudo se se levar em conta as 14 ocorrências das variantes “num é?” e “não é?”.

Foi também verificado o emprego de modalizadores de forma um tanto exclusiva, isto é, alguns foram usados apenas pelos homens e outros, apenas pelas mulheres. No primeiro caso estão “eu penso”, “entende?”, “eu acredito”, “digamos”, “embora”, “quer dizer”, “eu não posso nem...”; no segundo caso, foram encontrados “um certo”, “lógico”, “talvez”, “em parte”, “neste sentido”, “a minha opinião”, “em certo ponto”, “o pessoal diz”, “depende”, “entendeu?”, “justamente”, “eu posso até”, “meu ponto de vista”. Vê-se que, além de certa superioridade em termos de freqüência, as mulheres também utilizaram uma maior variedade de elementos modalizadores.

## 6 CONCLUSÃO

Uma língua não é um sistema fechado, imune a variações. Ao contrário, ela abriga em si mesma variantes de toda ordem, sociais, regionais, níveis de língua, registros, gírias, modalidades que coexistem, se entrecruzam e se superpõem.

Durante muito tempo, os lingüistas ignoraram, por questões teóricas, a variação dentro da língua falada, visto que não podiam explicar o fenômeno apenas com base em abstrações bem estruturadas. As relações entre língua e sociedade são vitais para a compreensão dos fenômenos lingüísticos. Quando se nasce, já se en-

contra à nossa espera um código pronto para ser usado dentro da comunidade de que fazemos parte. Por imitação e associação, aprende-se a selecionar e a combinar elementos desse código para satisfazer às necessidades de intercâmbio e comunicação. Desse modo, uma língua não é também um sistema neutro. Ela reflete como num espelho as ideologias e posicionamentos, fixa representações simbólicas e se faz eco de preconceitos e estereótipos. Afinal, “la langue est un produit, le résultat d’une pratique, mais cette pratique ayant lieu dans un contexte qui est toujours baigné d’idéologie, elle est aussi le support de l’idéologie. Cette pratique étant sociale, la langue devra en outre être considérée comme fait social.” (Calvet, 1975)

Diferenças entre o falar das mulheres e o falar dos homens há muito vêm sendo observadas. O problema é que essas diferenças têm sido mal interpretadas, resultando num reforço para a tese de que a diferença está, geralmente, ligada à inferioridade.

Não é de hoje que as mulheres se queixam de que a sociedade patriarcal as tem rotulado como dependentes dos homens: tudo teria começado com a narrativa bíblica da criação da mulher a partir de uma costela de Adão, o que reforça a idéia de que a mulher é o sexo frágil, depende do homem, lhe é inferior. Há, certamente, diferenças físicas básicas que são aceitas sem discussão. No entanto, certos traços, que têm sido atribuídos apenas à fala das mulheres, configuram proposições inaceitáveis se observadas do ângulo correto, abandonando-se as justificativas da psicologia diferencial e do inatismo.

Efetivamente, todas as características atribuídas à linguagem feminina são suscetíveis de receber uma interpretação social. Os fatores ditos “inatos” provêm, na maioria das vezes, de esquemas culturais cuja justificação de que estão na natureza, permite que não sejam questionados, perpetuando-se, assim, o mito de que diferença = inferioridade.

Este trabalho se propunha a tentar verificar, a partir da caracterização dos discursos masculino e feminino oferecida pela literatura especializada, a ocorrência mais ou menos freqüente de modalizadores – um dos aspectos do traço polidez atribuído à fala feminina – no discurso de informantes de ambos os sexos. Foi privilegiada na análise a variável sexo, embora se tivesse fixado também

uma faixa etária e um nível de escolaridade para a seleção dos informantes. Os resultados obtidos mostraram, em princípio, o emprego mais freqüente e mais variado de modalizadores na linguagem feminina. Apesar disso, eles aparecem também em número bastante significativo na fala masculina. Isso pode levar à conclusão de que esta característica é relativamente comum aos dois discursos dentro da faixa etária e do nível de escolaridade observados.

A mulher seria “naturalmente” mais polida do que o homem? Seria a sua fala “naturalmente” semeada de partículas e expressões indicadoras de dúvida, hesitação, de busca de aprovação, no afã de evitar os conflitos, de mascarar antagonismos, de deixar sempre em aberto a possibilidade de acordo com o parceiro? Atrevemo-nos a afirmar que não (e já se está modalizando, embora por razões diversas!). O fato de se nascer homem ou mulher é insuficiente para explicar a presença desse traço no chamado “discurso feminino”. Preferimos pensar que essa diferença está diretamente ligada à posição socialmente inferior que as mulheres normalmente ocupam em nosso meio. Fazendo parte, como judeus, negros, operários e outras minorias, dos grupos dominados, delas sempre se esperou docilidade, resignação e obediência. Não é de se estranhar, pois, que sua fala ainda reflita em grau relativamente alto essa condição. Contudo, admite-se a existência de uma outra hipótese: a de que as mulheres aprendem a “falar como mulheres”, isto é, de que se trata de todo um aprendizado cultural da condição e do comportamento feminino nas sociedades ocidentais.

Assim sendo, repetimos, o sexo não seria o principal determinante nas diferenças observadas entre a fala masculina e a fala feminina. Por razões de limitação de objetivos não se levaram em conta, na pesquisa, faixas etárias, níveis de escolaridade ou categorias profissionais diferentes, o que certamente permitiria obter resultados mais esclarecedores.

Mudanças sociais certamente acarretarão mudanças lingüísticas e é isso que torna tão fascinante a pesquisa sociolingüística: a possibilidade de se rever posições, de se reinterpretar e de se reavaliar o papel e a posição da mulher nas sociedades modernas com mais justiça e equanimidade.

Modalizadores	Ocorrências na fala feminina	Ocorrências na fala masculina	Total
- Condicional	02	02	04
- assim	29	15	44
- realmente	20	11	31
- eu acho	23	13	36
- um certo	02	-	02
- lógico	01	-	01
- bom	03	07	10
- talvez	02	-	02
- em parte	01	-	01
- né?	25	23	48
- neste sentido	01	-	01
- tá?	05	03	08
- mas	09	07	16
- sabe?	08	03	11
- a minha opinião	01	-	01
- bem	02	01	03
- não sei	01	05	06
- em certo ponto	02	-	02
- não é?	05	09	14
- o pessoal diz	01	-	01
- depende	02	-	02
- por exemplo	02	01	03
- justamente	01	-	01
- entendeu?	02	-	02
- eu posso até	01	-	01
- meu ponto de vista	01	-	01
- eu penso	-	03	03
- evidentemente	-	02	02
- entende?	-	01	01
- acredito	-	04	04
- embora	-	01	01
- quer dizer	-	01	01
- eu não posso nem	-	01	01
- digamos	-	01	01

Fig. 1 - Inventário dos modalizadores e ocorrências

	Fala Feminina	Fala Masculina	Total
Ocorrência de modalizadores	152 (57,14%)	114 (42,86%)	266

Fig. 2 - Frequência de modalizadores

Classificação	Modalizador	Nº de Ocorrências na fala feminina	Nº de Ocorrências na fala masculina	Total
1º	né?	25	23	48
2º	assim	29	15	44
3º	eu acho	23	13	36
4º	realmente	20	11	31
5º	mas	09	07	16

Fig. 3 - Classificação dos cinco modalizadores mais frequentes

## N O T A S

- 1 Sabe-se que, por vezes, o hábito de dizer palavrões é até mesmo incentivado na fala do menino, porque ele “é homem”, porque “ele tem que ser macho”. Já a menina não deve dizer palavrões porque ela “é uma mocinha”, deve ser “bem-educada”. Recorde-se, a propósito, que há, pelo menos, 10 anos, era totalmente desaconselhado às mulheres o ingresso nos estádios de futebol, pois “aquilo não é lugar de mulher”, “tem muito palavrão”.
- 2 As informações constantes neste item foram inteiramente recolhidas na obra de Yaguello (1987) que, por sua vez, as recolheu nas mais diversas fontes.
- 3 No Japão, as mulheres da corte imperial criaram, no século XIV, uma linguagem feminina particular, que passou pouco a pouco para o uso de todas as mulheres, a qual se encontra, atualmente, em vias de desaparecimento (Pop ap. Yaguello, 1987).
- 4 Não nos propomos, neste trabalho, a um levantamento exaustivo das diferenças detectadas pelos estudiosos nas mais diversas comunidades observadas. Limitar-nos-emos, pois, a alguns exemplos mais significativos.
- 5 Observe-se, a propósito, que o riso agudo das mulheres (hi hi hi) é considerado mais distinto que o riso grave dos homens (ha ha ha), o qual é tido como mais vulgar. Pessoalmente portadora de uma risada mais grave do que aguda, a autora deste trabalho muitas vezes ouviu de seu pai a observação de que tinha uma risada imprópria para uma mocinha, uma risada “debochada”.
- 6 O purismo lingüístico se aplica a evitar o emprego de formas da língua consideradas vulgares, tal como ocorria nos salões literários da França no século XVII, movimento que ficou conhecido como Preciosismo. As preciosas procuravam reger a dicção, a ortografia, a pronúncia, a pureza da gramática do francês, tentando eliminar da fala corrente, porque grosseiras, a quase totalidade das palavras que designavam o universo concreto.
- 7 Adaptação livre do francês para o português.
- 8 Traduzido do francês para o português.
- 9 Na elaboração deste item baseamo-nos integralmente nas recomendações da obra de Tarallo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRIGHT, William. *Introduction: The dimensions of sociolinguistics in sociolinguistics*. New York: Mouton, 1966.
- CALVET, Louis Jean. *Pour et Contre Saussure; vers une linguistique sociale*. Paris: Payot, 1975.
- COUTINHO, Maria Lúcia Rocha. *Discurso Feminino ou Discurso do Dominado*. In: Simpósio sobre a diversidade lingüística no Brasil, 1, Salvador, 1986. *Atas*. Salvador.
- DUBOIS, Jean et al. *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Librairie Larousse, 1973.
- FURFEY, Paul, Men's and Women's Languages. *American Catholic Sociological Review*. n. 5, p.218-223, 1944.
- GALISSON, R. et COSTE, D. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette, 1976.
- JESPERSEN, Otto. *Language its Nature Origin and Development*. [s.n.] 1922. (ap. Yaguello, 1987).
- LABOV, William. *Sociolingüística Patorns*. Philadelphia [s.n.] 1973. (ap. Yaguello, 1987).
- LAKOFF, Robin. *Language and Woman's Place*. New York, [s.n.] 1975. (ap. Yaguello, 1987)
- MARCUSCHI, Luis Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- POP, Sever. *Enquete sur le conservatisme linguistique des Femmes; Essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine*. Paris: Payot, 1987. (ap. Yaguello, 1987).

- PRETTI, Dino. *Sociolingüística: Os níveis da fala*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- REYK, Théodore. Men and Women speak different Languages. *Psychoanalysis*. v.2, n.4, p.3-15, 1954. (ap. Yaguello, 1987)
- TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985.
- TRUDGILL, Peter. *Sociolinguistics: An introduction*. Londres [s.n.], 1922. (ap. Yaguello, 1987).
- YAGUELLO, Marina. *Les Mots et les Femmes; Essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine*. Paris: Payot, 1987.

## **DO SENHOR AO TU: UMA CONJUGAÇÃO EM MUDANÇA**

Izabel Cristina R. SOARES  
Maria da Graça Ferreira LEAL  
Departamento de Línguas e  
Literaturas Estrangeiras. Cen-  
tro de Letras e Artes. Mes-  
trandas em Linguística.

**RÉSUMÉ:** A partir de la relation entre la langue et la société – fait incontestable dans les études sociolinguistiques – les auteurs essayent de montrer que les différentes manières de s'adresser à quelqu'un – le vouvoiement (V) et le tutoiement (T) – reflètent les relations, soit de pouvoir, soit de solidarité, entre les différents rôles sociaux. Plus ces relations sont hiérarchisées, moins de réciprocité il y aura dans l'usage de V et de T.

Dans le domaine de la famille, particulièrement au sein de la famille “belenense”, un changement semble être en train de se produire dans la manière dont les enfants s'adressent à leurs parents, ce qui indiquerait, peut-être, que les relations entre parents et enfants deviennent moins inégales. C'est ce qu'essayent de constater les auteurs de cet article, malgré le caractère très limité de leur enquête.

**Mots clés:** Sociolinguistique, Vouvoiement, Tutoiement, Symétrie x asymétrie, Famille “belenense”, Changement probable, Réciprocité.

**RESUMO:** A partir da relação entre língua e sociedade – fato incontestável nos estudos sociolinguísticos –, os autores procuram mostrar que as diferentes formas de tratamento – “o senhor”, “você” (V) e “tu” (T) – refletem as relações, de poder ou de solidariedade, que existem entre os diferentes papéis sociais. Quanto mais hierarquizadas essas relações, menos reciprocidade haverá no uso de V e T.

No domínio da família, particularmente no seio da família belenense, uma mudança parece estar acontecendo na forma de tratamento de filhos para pais, o que indicaria, talvez, que as relações entre pais e filhos estão se tornando menos desiguais. É o que tentam constatar os autores deste artigo, apesar do caráter muito limitado de sua pesquisa.

**Palavras-chave:** Sociolinguística, Formas de tratamento, Simetria x assimetria, Família belenense, Mudança provável, Reciprocidade.



## 1 INTRODUÇÃO

Lembranças acumuladas de um passado não muito distante ou de romances inesquecíveis de nossa literatura trazem até nós vozes, familiares e conhecidas, que repetem: “Papai, o senhor...”, “Mamãe, a senhora...”. Ainda hoje estas formas de tratamento ecoam em inúmeros lares brasileiros. Quantos de nós ainda tratamos nossos pais dessa maneira? Muito mais que isso. Ainda há quem censure crianças que tratam seus pais por “tu”. No entanto, já não é raro, no momento atual, ouvirmos “tu” e “você” empregados com muita naturalidade de filhos para pais. Parece-nos, portanto, que uma mudança está se insinuando no que diz respeito às formas de tratamento no domínio da família brasileira, particularmente da família belenense. O que estaria “por trás” desta mudança? Mudanças sociais? Transformações profundas na estrutura familiar? Será que já é possível, sem o recuo histórico necessário, apontar variáveis de ordem social relacionadas a esta mudança?

Que existe uma relação estreita entre LÍNGUA E SOCIEDADE é fato que se tornou senso comum nos estudos sociolinguísticos. E é o que pretendemos enfatizar no item 2 deste artigo. Que a escolha das FORMAS ([o]) DE TRATAMENTO é, em certo sentido, determinada pelas FORMAS ([o]) SOCIAIS é também fato sobre o qual já existe um certo consenso. Idéia esta desenvolvida no item 3 deste trabalho que contém a maior parte do referencial teórico que fundamentou nossa pesquisa. Inicialmente, procuramos examinar como é analisado, do ponto de vista social, o uso das diferentes formas de tratamento. A *Conjugação V/T* (3.1) é explicada, pelo menos entre psicólogos sociais e sociolinguistas, em termos de poder e solidariedade. Segundo estes estudiosos, a assimetria das formas de tratamento – uso não recíproco de V e T – seria uma consequência da assimetria de poder; já o uso simétrico ou recíproco revelaria uma relação mais igualitária. Em seguida, mergulhamos na *Conjugação luso-brasileira* (3.2), onde a história nos ajudou a confirmar, de maneira bastante consistente, a relação entre as formas de tratamento e os papéis sociais. Também tentamos mostrar que, apesar da maior variedade de formas de tratamento no sistema da língua portuguesa, nada nos impede de estabelecer a opo-

sição V/T, pois o uso diferenciado das várias formas também aqui revela diferentes relações entre papéis. Finalmente, chegamos à *Conjugação familiar* (3.3.), momento em que a leitura de vários autores – psicólogos, antropólogos, historiadores, sociólogos – permitiu-nos chegar a uma visão de certa forma mais ampla da tese de que a família tem reproduzido os conflitos e antagonismos de classes existentes na sociedade. No entanto, a família muda ao longo da história e, nos últimos tempos, a estrutura familiar tem passado por mudanças radicais. Do ponto de vista lingüístico, estas mudanças vão se repercutir, embora mais tardiamente, no uso das formas de tratamento entre pais e filhos.

Nosso propósito é constatar a mudança que parece estar ocorrendo no emprego das formas de tratamento, principalmente de filhos para pais, na família belenense. Na tentativa de comprovar esta variação, optamos pela gravação como instrumento de coleta de dados. A explicitação metodológica – o *MODUS FACIENDI* – de nossa pesquisa aparece no item 1 e a análise dos dados no item 4. Quanto à conclusão, não sabemos se são conclusões ou inconclusões, tentamos desvelar o que está *POR TRÁS DOS DADOS*.

## 2 MODUS FACIENDI

A seleção dos informantes foi determinada por dois fatores hipoteticamente significativos para a análise sociolinguística das formas de tratamento entre pais e filhos: o grupo sócio-econômico e a faixa etária. Por razões de comodidade na investigação, a amostragem foi escolhida em nosso local de trabalho (UFPA), distinguindo-se dois grupos, social e economicamente distanciados, cujos filhos estudam no Núcleo Pedagógico Integrado: o grupo A, constituído por professores, e o grupo B, por funcionários, grupo este supostamente menos privilegiado economicamente.

Partindo da hipótese de que a mudança da forma de tratamento era mais evidenciada entre as crianças mais novas, pensamos em contrastar sua linguagem à de adolescentes. Por isso, os informantes-filhos pertencem a duas faixas etárias. Para cada célula da

variável grupo sócio-econômico, há um grupo de 12 a 14 anos e outro de 8 a 10 anos, o primeiro representando a década de 70 e o segundo, a de 80. O distanciamento temporal entre eles pareceu-nos significativo para este tipo de análise.

As faixas etárias dos informantes-pais e respectivos cônjuges foram determinadas pela escolha dos informantes-filhos. Embora não tão significativas quanto as dos filhos para nossa pesquisa, poderão eventualmente esclarecer alguns dados (Quadro 1).

QUADRO 1 - IDADE DOS INFORMANTES - PAIS

FAIXA ETÁRIA		GRUPOS				
		APx	BPx	APy	BPy	%
INFORMANTES	30 - 35	0	0	2	3	25%
	36 - 40	1	3	1	1	30%
	41 - 45	2	1	1	1	25%
	+ 45	2	1	1	0	20%
CÔNJUGES	30 - 35	0	1	1	3	25%
	36 - 40	0	3	1	1	25%
	41 - 45	2	1	2	1	30%
	+ 45	3	0	1	0	20%

Como nosso objetivo é mostrar a relação entre os papéis familiares – pais e filhos – e estes dois fatores – classe sócio-econômica e faixa etária –, atribuímos aos grupos analisados códigos que acumulam estas três informações: APx, APy, BPx, BPy, AFx, AFy, Bfx e BFy, onde A = professores, B = funcionários, P = Pais, F = filhos, x = adolescentes de 12 a 14 anos e y = crianças de 8 a 10 anos.

Para cada uma das oito células – APx, APy, BPx, BPy, AFx, AFy, Bfx e BFy –, há cinco informantes, mínimo necessário, segundo Tarallo (1985, p. 29), para “garantir a representatividade da amostra”. Dois informantes do grupo BP pertencem simultaneamente ao grupo BPx e BPy.

Sendo o tempo de que dispúnhamos bastante exíguo, optamos por restringir a análise à verificação da ocorrência das variáveis, sem levar em consideração a sua frequência. Por isso, na coleta de dados, houve antes a preocupação com a naturalidade das situações de comunicação lingüística do que com a duração das gravações. Para não prejudicar a naturalidade da situação a ser registrada, preferimos não estar presentes no momento das gravações. Solicitamos aos pais que eles mesmos fizessem as gravações em casa, no momento em que julgassem conveniente, se possível sem que os informantes-filhos percebessem que estavam sendo “observados”. O resultado, com raríssimas exceções, foram gravações de diálogos espontâneos entre pais e filhos. De fato, as evidências indicam que foi obtida dos informantes uma fala razoavelmente casual, pela ocorrência de fenômenos característicos daquilo que Labov (ap. Marcellesi & Gordin, 1974), chama estilo informal: alterações no ritmo de fala, no volume ou no tom da voz, bem como a ocorrência de risos, pausas. . .

Após a coleta das gravações de fala casual, foi realizado junto aos informantes pais e filhos um teste sociolingüístico para avaliar sua atitude em relação às variantes estudadas. Distribuímos um questionário diferenciado aos informantes-pais e aos informantes-filhos (Anexos 1 e 2). Preferimos perguntas de tipo “aberto” que dessem margem à livre expressão dos informantes.

Para facilitar a análise dos dados, elaboramos uma ficha-resumo onde registramos todos os dados obtidos, tanto nas gravações quanto nos questionários. Nestas fichas individuais (Anexos 3 e 4), somente transcrevemos os trechos das gravações em que aparecem formas de tratamento. Nem sempre o verbo aparece precedido de uma forma de tratamento explícita. Logo, registramos também as formas implícitas (entre parênteses nos quadros) que ocorrem no uso imperativo do verbo (fático ou não) ou no uso de pronomes pessoais complemento (“te”, “ti”, “contigo”) e de pronomes possessivos (como “teu(s)”, “tua(s)”, “seu(s)”, “sua(s)”). Na fala dos

informantes que empregam mais de uma forma de tratamento, a forma implícita foi associada ao pronome explícito com maior índice de ocorrência.

### 3 LÍNGUA & SOCIEDADE: ENFIM SOCIOLINGÜÍSTICAS

É fato incontestável nas ciências humanas que a linguagem é uma capacidade inata específica da espécie humana. É inegável igualmente que esta capacidade só se desenvolve por nascer o homem no seio de uma sociedade. Fora do meio social, o ser humano aprende a andar; no entanto, jamais conseguirá falar. Falar pressupõe a existência do “outro”, do social. A existência da sociedade, por sua vez, pressupõe a linguagem e uma de suas faces, a língua, isto é, um sistema comum de signos de comunicação. Assim, cada uma dessas entidades – linguagem e sociedade – implica a outra.

“En posant l'homme dans sa relation avec la nature ou dans sa relation avec l'homme par le truchement du langage, nous posons la société. Cela n'est pas coïncidence historique, mais enchaînement nécessaire. Car le langage se réalise toujours dans une langue, dans une structure linguistique définie et particulière, inséparable d'une société définie et particulière. Langue et société ne se conçoivent pas l'une sans l'autre” (Benveniste, 1966, p.29).<sup>1</sup>

Não se pode, portanto, negar a existência de estreitas relações entre língua e sociedade. Entretanto, não há consenso, entre os estudiosos da linguagem, sobre a natureza destas relações. Por um lado, existem aqueles que, seguindo uma linha determinista, afirmam ser a língua o espelho da sociedade, o reflexo da estrutura social nas suas particularidades e variações. Por outro, há estudiosos que chegaram à conclusão de que é impossível estabelecer um rigoroso e necessário condicionamento entre a estrutura lingüística e a estrutura social. Tarallo (1986), sem afastar outras possíveis posturas, prefere ver entre o desempenho lingüístico e o comportamento social uma perene relação dialética.

Qualquer que seja a natureza das relações entre a língua e a sociedade, não existe dúvida sobre a dimensão social da língua. Dado este caráter social da língua, não é possível concebê-la como um bloco homogêneo e invariável. Na verdade, nas relações entre pessoas de uma mesma comunidade, a absoluta identidade do sistema lingüístico é antes exceção do que regra geral. Contudo, a concepção da língua como um sistema uno e invariável predominou até bem recentemente tanto no estruturalismo europeu quanto no gerativismo americano.

Embora definindo a língua como uma instituição social, Saussure abstraiu da Lingüística a noção de grupo social e seu conseqüente poder de mudança. Conciliando na sua teoria as idéias de Durkheim e de Tarde, concebia a sociedade como uma massa social naturalmente inerte e atribuía ao indivíduo todo e qualquer poder de mudança e evolução. Para ele, é a fala, parte individual da linguagem, que faz evoluir a língua. A fala, enquanto ato individual, situa-se fora do sistema da língua. “Como as alterações jamais são feitas no bloco do sistema, e sim num ou noutro de seus elementos, só podem ser estudadas fora do sistema” (Saussure, 1987, p.102). Considerando as alterações como acontecimentos isolados que não formam sistema entre si, Saussure definiu como extralingüístico (estranho ao sistema) e relegou ao domínio da fala todo e qualquer comportamento não predizível ou não regular<sup>2</sup>.

Contraoendo-se ao mecanicismo estático do estruturalismo de Bloomfield, Chomsky, que pretendia propor uma teoria dinâmica para explicar a capacidade humana de produzir e entender novos enunciados, não consegue afastar-se das abstrações saussureanas. O elemento dinâmico incluído em seu conceito de competência consiste unicamente na faculdade de produzir enunciados, isto é, na capacidade de seguir regras, *mas não de alterá-las*. Para ele, o objeto de uma teoria lingüística é, antes de tudo, a competência do falante-ouvinte ideal que vive em uma comunidade lingüística completamente homogênea. A *performance* – manifestação da competência dos falantes em múltiplos atos de fala – é vista como um certo obstáculo à apreensão da competência.

Os estruturalistas europeus e os gerativistas americanos, preocupados em descrever as estruturas da língua ou da competência, estruturas lingüísticas abstratas ou consideradas como um re-

flexo de estruturas mentais inatas universais, excluíram dos estudos lingüísticos o homem enquanto ser histórico e social e, conseqüentemente, proibiram-se qualquer tentativa de realização de uma lingüística social. Descrever a língua de falantes reais inseridos em uma comunidade real implica reconhecer e apreender o conjunto das variações de uma comunidade e tentar determinar a sua estruturação, evidenciando a mudança e a variabilidade do fenômeno lingüístico em sua dimensão social.

Esta concepção do fenômeno lingüístico só foi sistematizada a partir da década de 60 com o desenvolvimento de uma nova disciplina – a Sociolingüística – que procura demonstrar a co-variância entre os fatos lingüísticos e os fatos sociais, isto é, a co-ocorrência sistemática de variação na estrutura lingüística e na estrutura social, estabelecendo eventualmente uma relação de causa e efeito. Para Labov, a finalidade da pesquisa sociolingüística é determinar a significação social das variações no interior de uma unidade estrutural mais vasta: a comunidade lingüística.

Bright, um dos mais importantes especialistas na área, enumera vários fatores de ordem social que condicionam a diversidade lingüística, um conceito-chave, segundo ele, da Sociolingüística. Dentre eles, destacam-se a dimensão do emissor, a do receptor e a da situação social. A primeira, envolvendo a identidade social do emissor, é responsável pelos “dialetos de classe”; a segunda, relacionada com a identidade social do receptor, implica a escolha do tratamento e a busca de adaptação de acordo com o ouvinte; e a terceira corresponde à situação social que engloba todas as condições extraverbais que cercam o diálogo no ato de sua realização, independentemente da condição social do emissor ou do receptor. Estas três dimensões, às quais Bright acrescenta quatro outras<sup>3</sup>, não são mutuamente exclusivas, mas se entrecruzam, se sobrepõem nas variações da fala. Bright (1974, p.18) afirma que “sempre que duas ou mais destas dimensões se interseccionam podemos encontrar um objeto de estudo sociolingüístico”.

A Sociolingüística vem, portanto, destacar a importância da variedade ou diversidade, até então marginalizada nos estudos de lingüística descritiva, que rotulava de “variação livre”, de extralingüístico, aquilo que na verdade está relacionado a diferenças sociais sistemáticas e que é inerente ao sistema lingüístico. Mais ain-

da, a Sociolingüística tem demonstrado que a instabilidade do social e do lingüístico é meramente ilusória. Segundo Tarallo (1986, p.11), “a noção de estabilidade deve ser modificada de maneira a permitir sistematicidade na variação, unidade na diversidade”.

#### 4 FORMAS ([o]) SOCIAIS E FORMAS ([ɔ]) LINGÜÍSTICAS EM CONJUGAÇÃO

##### 4.1 CONJUGAÇÃO V/T

A Sociolingüística, evidenciando o fato de a língua não se realizar em abstrato, mas como atividade de homens em situação, concentra sua atenção sobre os usuários da língua e os usos que estes fazem dela. Os homens não usam a língua somente para veicular informações. Do ponto de vista sociolingüístico, uma das principais funções da linguagem é “comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive” (Gnerre, 1985, p.3), isto é, a língua é sobretudo usada para marcar relações entre papéis.

Para a Sociologia, uma disciplina afim da Sociolingüística, a noção de papel refere-se às *expectativas de desempenho*, ou seja, aos padrões de comportamento, socialmente prescritos, esperáveis de uma pessoa que ocupe certa posição na estrutura social. Não é difícil, por exemplo, descrever os comportamentos previsíveis dos ocupantes de posições como “patrão”, “aluno”, “padre”, etc. Evidentemente, a manifestação destes papéis implica uma situação de interação, logo a presença do “outro”. Portanto, esses padrões de comportamento só existem e persistem através de uma contínua confirmação pelos atos dos outros: o papel de “patrão”, “aluno”, “padre” define-se em sua relação com o papel de “empregado”, “professor”, “fiéis”. Na estrutura social, ocorre ainda o desempenho simultâneo de diferentes papéis – *status set* na terminologia de Merton (Salem, 1980, p.29) – em domínios diversos, isto é, em diversas esferas de atividades institucionais. A uma mesma mulher, por exemplo, cabe, no domínio da família, desempenhar o papel de

mãe, filha e irmã e, no domínio do trabalho, o papel de chefe, funcionária e colega.

As tipificações dos padrões interacionais dependem da maneira pela qual cada sociedade ou grupo constrói e define a realidade que os cerca. Diferentes grupos podem ter diferentes definições do comportamento adequado a determinados papéis. Além disso, os papéis admitem graus de liberdade individual quanto à sua interpretação: cada indivíduo internaliza, avalia, relaciona e interpreta à sua maneira as pressões que sobre ele recaem, o que pode provocar um certo descompasso entre a expectativa do desempenho e o desempenho efetivo. Apesar deste possível descompasso, sempre há regras, normas, convenções, formuladas ou não, tacitamente aceitas, que governam o comportamento dos "atores" de cada categoria socialmente significativa e, conseqüentemente, marcam as relações entre papéis.

O reconhecimento dos papéis faz-se não somente por certos indícios não-verbais, como a postura, o traje, os gestos, mas também por elementos verbais. Com efeito, na comunicação mais banal, é possível identificar formas lingüísticas específicas associadas a específicas relações entre papéis. À Sociolingüística interessa analisar os domínios e as relações entre papéis para predizer a(s) variedade(s) lingüísticas mais provavelmente escolhidas por "atores" desempenhando determinados papéis em determinados domínios e, sobretudo, para compreender e explicar tais escolhas.

Dentre os elementos verbais que marcam as relações entre papéis, destacam-se as formas de tratamento. A maneira pela qual o falante dirige-se ao ouvinte revela a posição que cada um ocupa no seu grupo e a relação que se estabelece entre eles.

Na maioria das línguas européias, excetuando o inglês padrão, existe uma diferença entre o que se convencionou denominar de formas de tratamento polidas ou "de cortesia" (V) e formas de tratamento familiares ou "de intimidade" (T): em francês, "vous" e "tu"; em alemão, "Sie" e "du"; em italiano, "lei" e "tu"; em russo, "vy" e "ty"; em espanhol, "usted" e "tu". Psicólogos sociais e sociolingüistas explicam a distinção entre V e T em termos de poder e solidariedade, por um lado, e de uso recíproco e não-recíproco, por outro. A assimetria do poder reflete-se, de certa forma, na assimetria de formas de tratamento. Onde as relações entre papéis são

hierarquizadas, envolvendo direitos e deveres desiguais, implicando, por conseguinte, um desequilíbrio de poder, o uso não recíproco de V e T é mais suscetível de ocorrer. Em uma sociedade ou em um grupo social onde existe o uso não recíproco, uma pessoa ocupando uma posição social "superior" dirige-se a seus "inferiores" usando a forma T, mas será tratada por eles como V.

O uso simétrico ou recíproco das formas de tratamento – sobretudo de T – expressa, em geral, uma relação de familiaridade e/ou de intimidade, o que ocorre, por exemplo, entre marido e mulher, entre colegas, entre conhecidos, em todos os níveis sociais. Contudo, esta simetria pode também revelar a "solidariedade grupal", a "coesão de grupo", entendida aqui como uma divisão do tipo "nós" versus "eles". Neste caso, o uso recíproco das formas de tratamento reflete não uma relação de intimidade, mas a diferença que existe entre "nós" – o grupo – e "eles" – a sociedade mais ampla.

A história tem confirmado a relação que existe entre o uso de V e T e a estrutura social. A propagação de idéias e atitudes mais igualitárias ou democráticas, sobretudo nas sociedades ocidentais, explicaria, pelo menos em parte, a simetria no uso das formas de tratamento, em particular da forma T. Na Europa, especialmente na França, o uso recíproco de T prevalece em todos os níveis sociais entre familiares, amigos, colegas e conhecidos. Nos Estados Unidos, embora não exista a distinção entre V e T, pois o pronome "you" é usado tanto para a intimidade quanto para a cortesia, termos honoríficos como "milord" e "milady" foram abolidos da língua inglesa e os termos mais cerimoniais talvez da língua inglesa e os termos mais cerimoniais talvez sejam "Mistress", "Miss" e "Mister". Isto se explica por serem os Estados Unidos "a terra da liberdade" (Elgin, 1974, p.99), uma democracia sem discriminação de classes, com oportunidades iguais para todos(!).

#### 4.2 CONJUGAÇÃO HISTÓRICA LUSO-BRASILEIRA

O sistema das formas de tratamento em português não se limita à oposição pronominal binária, comum nas línguas européias. Em relação ao português de Portugal, verifica-se a existência de

uma grande variedade de formas de tratamento. Além das formas pronominais “tu”, “você”, “Vossa Excelência”, etc., utilizam-se regularmente formas nominais como “o(a) senhor(a)”, “o senhor Doutor”, “Dona X”, etc., tratamentos estes de emprego ocasional, mesmo raro, em outras línguas. Estas formas variadas estruturam-se em três planos segundo Cintra (1972, p.14): formas próprias da intimidade (“tu”), formas usadas no tratamento de igual para igual (ou de superior para inferior) e que não implicam intimidade (“você”) e as chamadas formas “de reverência” ou “de cortesia” (“Vossa Excelência”, “o(a) senhor(a)”, “o senhor Doutor”, “o senhor X”, “a Dona Y”).

A complexidade do sistema das formas de tratamento do português lusitano contemporâneo contrasta com a simplicidade do sistema que figura nos textos mais antigos – principalmente nas crônicas e novelas de cavalaria do século XIV – onde se observa, além da total ausência de tratamento nominal, uma oposição binária entre “tu” (tratamento de intimidade) e “vós” (tratamento distante ou “de cortesia”), usado indistintamente entre nobres, eclesiásticos e plebeus. As formas nominais “Vossa Mercê”, “Vossa Alteza” e “Vossa Senhoria” aparecem esporadicamente no século XV nas crônicas de Fernão Lopes, sempre nas falas de embaixadores castelhanos ou genoveses, o que comprova sua origem estrangeira (“Vossa Mercê” do castelhano e “Vossa Alteza” e “Vossa Senhoria” do italiano).

A expansão e a fixação dessas formas nominais de tratamento estão associadas a um ideal de sociedade altamente hierarquizada e estratificada, fortalecido com a constituição do vasto império de Carlos V. Tão hierarquizada veio a ser a sociedade portuguesa que as formas de tratamento foram reguladas em lei por Filipe II em 1597 e, posteriormente, por D. João V em 1739. As “leis da cortesia”, como foram chamadas, que estabeleciam os limites do emprego de cada tratamento, prevendo até penas para quem exigisse uma fórmula que não lhe era devida, surgiram como uma reação à crescente difusão das formas nominais, sobretudo fora da nobreza, numa tentativa de proibir a igualdade, isto é, de manter viva a organização hierárquica da sociedade.

O Brasil reconstruiu a sociedade portuguesa original, transplantando a língua dos colonizadores que, apesar da forte atuação

dos substratos e superestratos – desde a língua geral de base tupi até os dialetos de origem africana –, impôs-se como língua nacional, graças a forças centrípetas, como a língua escrita, as escolas e, sobretudo, o prestígio e a ação da classe senhorial. Empenhou-se esta classe em reproduzir na colônia o modelo hierarquizado da sociedade portuguesa e, por conseguinte, manteve-se no Brasil o sistema lusitano das formas de tratamento.

Estas formas de tratamento vão lenta e progressivamente modificar-se com a afirmação de ideais sociais mais igualitários e democráticos e a conseqüente decadência de um modelo social altamente hierarquizado. O emprego do pronome “vós”, para um único interlocutor, cai em desuso (ou se torna traço arcaizante da fala de pessoas idosas ou provincianas), cedendo lugar, por um lado, às formas nominais com o verbo na 3ª pessoa (sobretudo “o(a) senhor(a)”, “senhor X”, “Dona Y”, “senhor Doutor” no código oral, ficando as formas “Vossa Senhoria” e “Vossa Excelência” restritas ao código escrito elaborado) para indicar atitude de distanciamento ou de acatamento social e, por outro lado, à forma pronominal “você”, ora como forma igualitária, ora como forma de cortesia. Paralelamente, ampliou-se o emprego do pronome “tu” e da 2ª pessoa do singular como tratamento íntimo e sobretudo igualitário. Este sistema, que começou a se delinear no século XVIII, persiste, no dizer de Cintra (1972), no português padrão contemporâneo de Portugal.

No Brasil, parece estar ocorrendo um alargamento do campo de emprego da forma “você”, já classificada como um pronome pessoal de 2ª pessoa em algumas gramáticas mais modernas. O pronome “você” pode denotar uma relação mais afetiva, íntima” alternando neste caso, em algumas regiões com “tu”<sup>4</sup>, e uma relação mais cerimoniosa, de cortesia, alternando neste caso com a forma nominal “o(a) senhor”.

A variedade de formas de tratamento em português não implica a inexistência da oposição V/T. Tanto em Portugal como no Brasil, é possível opor formas de tratamento de respeito ou de cortesia a formas de tratamento familiar ou de intimidade. Se em termos morfossintáticos a peculiaridade do sistema das formas de tratamento em português está na existência de formas nominais com verbo na 3ª pessoa, cujo uso é muito freqüente, em termos semân-

ticos sua peculiaridade consiste no fato de uma mesma forma – “você” – poder recobrir o campo do “poder” (respeito, cortesia, autoridade) e o campo da “solidariedade” (familiaridade, intimidade, igualdade). Como nas demais línguas, o emprego diferenciado das várias formas de tratamento também revela diferentes relações entre papéis. Nas relações em que ocorre desequilíbrio de poder ou de status (etário, sexual, ocupacional, . . .), verificar-se-á o uso assimétrico ou não-recíproco das formas de tratamento, com pelo menos três oposições possíveis: “tu” versus “você”, “tu” versus “o(a) senhor(a)” e “você” versus “o(a) senhor(a)”.

A escolha das formas de tratamento é, portanto, determinada por fatores sócio-culturais (posição social, sexo, idade, parentesco, ocupação, . . .), obedecendo a uma certa convenção, fruto de um desejo, consciente ou não, de manter a ordem e a organização social. É bem verdade que o uso destas formas de tratamento apresenta uma variação e uma flutuação que não podem ser explicadas apenas em termos sociais, em termos de “poder” e “solidariedade”. Esta variação está também relacionada às condições de produção do discurso, isto é, a todos os fatores e atos que provocam a produção de um enunciado, tais como a intenção do falante, o estado psicológico dos interlocutores, o contexto e a situação, o conteúdo do enunciado, etc. Mas, tanto uma análise diacrônica quanto uma análise sincrônica parecem evidenciar a correlação existente entre a escolha das formas de tratamento e a marcação de relação entre papéis determinados sócio-culturalmente.

#### 4.3 CONJUGAÇÃO FAMILIAR

No domínio da família, além dos papéis feminino e masculino, distinguem-se, de acordo com a matriz geracional, o papel de pai/mãe e o papel de filho. Espera-se dos pais que se comportem como agentes primordiais na formação física, moral e intelectual dos filhos. “Os pais, sobretudo na primeira socialização, são os responsáveis básicos pela mediação e filtragem do mundo para a criança” (Salem, 1980, p.32). À medida que a criança deduz a intenção das atitudes dos pais, ela aprende o que é esperado dela, is-

to é, ela incorpora o seu próprio papel. Este modelo de família nuclear é questionável, não somente pela margem de liberdade individual que existe na assimilação dos papéis, como também pela natureza mutável e complexa da família e, naturalmente, das relações entre pais e filhos.

Somente no final do século XVII e início do século XVIII, com o nascimento da sociedade moderna e a afirmação do liberalismo burguês, emerge a noção de família nuclear, não mais centrada em amplas relações de parentesco nem aberta a grupos colaterais (vizinhos, amigos, amos, criados), mas estruturada de maneira unicelular. Na nova família, a privacidade, o intimismo, o afeto e a solidariedade entre seus membros – entre os cônjuges e entre os pais e filhos – tornam-se elementos fundamentais para a identidade familiar. A partir de então, a infância é valorizada enquanto faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessidades específicas, o que não acontecia na família antiga em que, muito cedo, crianças e adultos compartilhavam dos mesmos jogos, trabalhos, eventos em geral, sem que nenhum vínculo afetivo os aproximasse.

A mudança da família vai refletir-se nas formas de tratamento, como bem ilustra Philippe Ariès:

“As antigas formas de tratamento como *Madame* desapareceram (. . .). O marido dava à mulher o mesmo nome pelo qual a chamavam as crianças: mamãe (. . .). As crianças são designadas por diminutivos familiares: Minette e Coco. O uso mais difundido do diminutivo e do apelido correspondia a uma familiaridade maior, e, sobretudo, a uma necessidade de as pessoas se chamarem de uma forma diferente dos estranhos, de sublinhar por uma espécie de linguagem iniciática a solidariedade dos pais e dos filhos, e a distância que os separava de todos os demais” (Ariès, 1978, p.267).

Como todo reflexo lingüístico da realidade social é lento e parcial, a mudança no uso das formas V/T só será percebida no início do século XX, resultado não de um único acontecimento histórico-social, mas da influência acumuladora de fatos como o feudalismo, o Renascimento, a Reforma, a Revolução Francesa, o Liberalismo do século XIX e a democratização do século XX (Fishman, 1982). Nada melhor do que a literatura como documentação histórica para mostrar que no século XIX ainda persiste o uso não-recí-

próco de V/T nas relações entre pais e filhos. Em Balzac (1834), as filhas dirigem-se sempre ao pai Goriot usando “vous”, mas são tratadas por “tu”<sup>5</sup>. Somente na literatura do século XX observa-se a reciprocidade no uso das formas de tratamento nas relações familiares: em Claudel (1912), pais e filhas já se “tutoient”.

No Brasil, repete-se o mesmo processo observado na Europa, evidentemente com algumas peculiaridades impostas pela sua situação de colonizado. A organização da família brasileira sofreu importante influência da metrópole, que estimulava o sistema latifundiário, permitindo aos proprietários de terra que governassem sozinhos nos três primeiros séculos de colonização. A criação e a preservação do patrimônio, garantia de superioridade social, dependia do chefe do clã, o que explica o poder e a autoridade do pai e a submissão e a obediência da mulher e do filho. “A família funcionava como um epicentro do direito do pai que monopolizava o direito da prole e da mulher” (Costa, 1989, p.153). No Brasil colônia, toda família reproduzirá o modelo “latifundiário”, organizando-se de acordo com os padrões senhoriais, mesmo a família sem terra e sem propriedade, como a família comerciante, a família militar, a família funcionária, etc.

A partir da segunda metade do século XIX, com a ascensão da burguesia na sociedade brasileira, que coincidiu com a emergência das classes médias urbanas, a família passa a se estruturar em função da criança, repetindo-se aqui o processo ocorrido na Europa um século antes. O novo modelo familiar burguês gera uma maior união familiar e uma distribuição mais justa e equitativa de papéis – o pai, responsável pela proteção material do filho, e a mãe, iniciadora da educação infantil. Se a valorização da infância retira a criança de seu antigo anônimo, impõe-lhe a condição de ser frágil e dependente.

Assim, a criança é concebida como uma entidade físico-moral amorfa, socialmente dependente e inferior.

“... postula-se a fragilidade natural a partir de sua situação biológica em formação; em razão disto, é distanciada dos meios produtivos, o que determina sua dependência, acentuada pelo fato de que não vem a ser dotada de um conhecimento pragmático que a ajude a transmutar em trabalho suas habilidades”. Zilberman, 1982, p.18).

Esta imagem da infância vai gerar meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e de manipulação de suas emoções. Escola e família aliam-se para preservar esta imagem, contribuindo para legitimar a superioridade e a autoridade dos adultos, mestres e pais, sobre os “pequenos”.

Negar que esta imagem da infância perdura até hoje na família brasileira seria falsear a realidade. No entanto, é impossível deixar de reconhecer que a estrutura da família, nos últimos tempos, tem passado por alterações radicais, ditadas pela emancipação da mulher, pelo enfraquecimento da autoridade dos pais, pelo crescente número de divórcios, pela complexidade da vida nos grandes centros urbanos, pela expansão dos meios de comunicação de massa, etc. As transformações na estrutura familiar implicam o redimensionamento dos papéis desempenhados pelos pais e pelos filhos, que se repercute forçosamente na escolha das formas de tratamento entre pais e filhos.

Já terá Belém incorporado essas mudanças? É o que pretendemos ver.

## 5 EM CIMA DOS DADOS

Conforme já mencionamos no item sobre as considerações metodológicas, os dois fatores considerados hipoteticamente significativos para a análise das formas de tratamento entre pais e filhos são a faixa etária e o grupo sócio-econômico. Foi a delimitação destes fatores que nos permitiu chegar a oito grandes grupos: APx, APy, AFx, AFy, BPx, BPy, BFx e BFy.

No grupo APx, verificamos que predomina, nas gravações, a ocorrência da forma “tu”, explícita e implícita. Dos cinco informantes, três (APx 2, APx 3 e APx 5) fazem uso exclusivo da forma “tu”. Quanto aos dois outros, o informante APx 1 alterna o uso de “tu” e “você”, mas ainda com o predomínio de “tu”, se considerarmos tanto as formas explícitas como as implícitas (21 “tu” e 10 “você”); já o informante APx4 emprega de modo explícito apenas a forma “você”, porém a forma implícita “tu” aparece em dois contextos:



APx 4:  
 “Tua mãe?”  
 “Não sei te dizer.”

De modo geral, estes dados foram confirmados pelas respostas dadas tanto pelos filhos quanto pelos pais à pergunta 7 do questionário destinado a avaliar a atitude lingüística dos informantes em relação às variantes observadas. Apenas a informante APx 1 diz usar com mais frequência a forma “você”, o que não se verifica na gravação.

Também no grupo BPx a maior incidência recai na forma “tu”. Na fala de três dos cinco informantes (BPx 2, BPx 4 e BPx 5), a escolha da forma “tu” atinge 100%. BPx 1 só usa uma vez “você”, como vocativo, e na mesma frase inclui um “tu” implícito:

BPx 1:  
 “E você, M, o resultado das tuas provas?”

A única exceção do grupo é o informante BPx 3 que usa exclusivamente a forma “você”, talvez pela falta de naturalidade na conversa gravada (a única em toda a amostragem que nos deu a impressão de ter sido “ensaiada”), muito embora, no questionário de avaliação, seu filho afirme ser tratado por “você”. No entanto, na fala da mãe, que pelo visto não participou dos “ensaios”, aparece sempre “tu”.

Quanto às respostas que constam no questionário, em apenas duas parece haver discordância entre a forma presumidamente escolhida pelos pais para se dirigirem aos filhos e a forma registrada na gravação (BPx 1 e BPx 3). O informante BPx 1, que afirma, no questionário, tratar seus filhos por “você”, usa esta forma, na gravação, uma única vez com o filho; somente ao se dirigir à filha caçula usa “você” de modo exclusivo. Por outro lado, segundo o filho do informante BPx 3 (que declara tratar seu filho por “você”), seu pai o trata por “tu”, o que realmente ocorre na gravação.

Comparando os dados dos grupos APx e APy (quadros 2 e 3), constatamos que, em APy, a forma “tu” ainda predomina, a forma “você” aparecendo com quase o mesmo número de ocorrência nos dois grupos. Há uso exclusivo de “tu” somente em APy 3 e quase

exclusivo em APy 1 e APy 5 que, no entanto, no questionário, observam que usam também “você”, em determinadas situações:

APy 5:

“Uso normalmente “tu”, porém, em certas situações – chamar a atenção, expressar carinho –, uso com frequência “você”.

QUADRO 2 - FORMAS DE TRATAMENTO DE APx PARA AFx

INFORMANTES	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL
1	15	06	21	08	02	10
2	08	08	16	00	00	00
3	02	00	02	00	00	00
4	00	02	02	02	04	06
5	07	07	14	00	00	00
TOTAL	32	23	55	10	06	16
%	45,08	32,39	77,47	14,08	8,45	22,53

QUADRO 3 - FORMAS DE TRATAMENTO DE APy PARA AFy

INFORMANTES	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL
1	07	02	09	00	01	01
2	00	00	00	03	00	03
3	01	04	05	00	00	00
4	00	00	00	11	00	11
5	12	15	27	01	01	02
TOTAL	20	21	41	15	02	17
%	34,49	36,21	70,70	25,86	3,44	29,30

APy 2 e APy 4 empregam apenas a forma “você”.

Já no grupo BPy, o uso de “você” parece ser bem mais amplo do que em BPx (quadros 4 e 5). Essa forma aparece de modo predominante na fala de BPy 1 e de BPy 2. Se BPy 3, BPy 4 e BPy 5 empregam apenas “tu” nas gravações, no questionário, BPy 4 parece estar certo de que trata seus filhos por “você” (o que, aliás, é confirmado por BFy 4) e BPy 5 acredita usar “tu” apenas “às vezes” (alternância também registrada por BFy 5). Quanto à BPy 3, seu filho, talvez por não haver compreendido a pergunta 7 do questionário, informa ser tratado por “tu” ou “você”.

O quadro 6 resume os dados dos grupos AP (APx e APy) e BP (BPx e BPy). Os dados destes grupos comprovam, portanto, o domínio da forma “tu” quando os pais se dirigem aos filhos, apesar da considerável variação – “tu” ~ “você” – nos grupos APy e BPy que, coincidência ou não, são os únicos com informantes na faixa de 30 a 35 anos (2 em APy e 3 em BPy). Mas o que mais interessa à nossa pesquisa é o tratamento que os filhos dispensam aos pais.

No conjunto das gravações do grupo AFx (quadro 7), não podemos depreender uma única forma dominante: AFx 3 e AFx 4 – uso exclusivo de “o(a) senhor(a)”, AFx 5 – uso exclusivo de “tu” e AFx 1 e AFx 2 – variação de duas ou três formas. Na gravação do informante AFx 1, predomina sensivelmente a forma “você” que alterna uma vez com “senhora” e três vezes com “tu” (“tu” implícito). Já na conversa gravada pela informante AFx 2, observamos uma marcada preferência pela forma “tu”, havendo a ocorrência de um único “senhora” para a mãe:

AFx 2 e APx 2:

- Mãe, tu vais hoje ao supermercado?
- Vou.
- Eu vou contigo.
- ...
- Mãe, a senhora vai na ... comigo?”

QUADRO 4 - FORMAS DE TRATAMENTO DE BPx PARA BFx

INFORMANTES	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL
1	00	07	07	01	00	01
2	04	16	20	00	00	00
3	00	00	00	07	03	10
4	02	04	06	00	00	00
5	52	28	80	00	00	00
TOTAL	58	55	113	08	03	11
%	46,78	44,36	91,14	6,45	2,41	8,86

QUADRO 5 - FORMAS DE TRATAMENTO DE BPy PARA BFy

INFORMANTES	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL
1	02	06	08	15	11	26
2	00	03	03	09	06	15
3	34	28	62	00	00	00
4	01	08	09	00	00	00
5	00	01	01	00	00	00
TOTAL	37	46	83	24	17	41
%	29,85	37,10	66,95	19,35	13,70	33,05

**QUADRO 6 - FORMAS DE TRATAMENTO DE PAIS PARA FILHOS NOS QUATRO GRUPOS**

GRUPOS INFORMANTES	FORMAS DE TRATAMENTO					
	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL
APx	45,08	32,39	77,47	14,08	8,45	22,53
APy	34,49	36,21	70,70	25,86	3,44	29,30
BPx	46,78	44,36	91,14	6,45	2,41	8,86
BPy	29,85	37,10	66,95	19,35	13,70	33,05

**QUADRO 7 - FORMAS DE TRATAMENTO DE AFx PARA APx**

INFORMANTES	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL	SE-NHOR	(SE-NHOR)	SUB-TOTAL
1	00	03	03	06	06	12	01	00	01
2	05	02	07	00	00	00	01	00	01
3	00	00	00	00	00	00	01	01	02
4	00	00	00	00	00	00	02	00	02
5	02	02	04	00	00	00	00	00	00
TOTAL	07	07	14	06	06	12	05	01	06
%	21,88	21,88	43,76	18,75	18,75	37,50	15,62	3,12	18,74

Os informantes do grupo AFx parecem ter uma certa consciência de suas escolhas: no total, as respostas do questionário parecem confirmar os dados obtidos nas gravações. Apenas a informante AFx 5 afirma usar às vezes a forma “o(a) senhor(a)” que em nenhum momento aparece na gravação.

É interessante observar que, em algumas respostas à pergunta 10 do questionário, tanto informantes AP quanto AF declaram conhecer outras crianças da mesma faixa etária – 12 a 14 anos – que

empregam com frequência ou mesmo exclusivamente “o(a) senhor(a)”. Aliás, este uso frequente é de certa forma confirmado no conjunto das gravações: apesar de não ser a forma dominante, “o(a) senhor(a)” está presente em todas as gravações, com exceção de AFx 5.

No grupo BFx (quadro 8), embora também ocorra variação, é possível destacar uma forma predominante – “o(a) senhor(a)” – que ocorre, de maneira exclusiva, na fala dos informantes BFx 1, BFx 3 e BFx 4 e, alternando com “tu” e “você”, na fala de BFx 5. Apenas o informante BFx 2 dirige-se ao pai sempre por “tu”. É interessante observar que, no questionário, este mesmo informante afirma tratar a mãe por “senhora”.

Os informantes do grupo AFy (quadro 9), apresentam nítida preferência pelo pronome “tu”: três informantes (AFy 1, AFy 4 e AFy 5) – uso exclusivo de “tu”, um informante (AFy 3) – uso exclusivo de “senhor” e um informante (AFy 2) – uso equilibrado de “você” e “senhora”. Não há nenhuma discordância a registrar entre as gravações e as respostas que constam no questionário.

No grupo BFy (quadro 10), à semelhança do grupo BFx, predomina a forma “o(a) senhor(a)”. Dos cinco informantes, dois usam apenas “o(a) senhor(a)” (BFy 1 e BFy 4); dos outros três, BFy 2 manifesta preferência por “senhora”, usando apenas uma vez o “tu” implícito, e BFy 3 e BFy 5 fazem uso absoluto de “tu”. Quanto às informações acrescentadas pelo questionário, a maioria delas ratifica os dados obtidos nas gravações, com exceção da resposta de BFy 2 às perguntas 1 e 2, onde ela afirma empregar “você” e, às vezes, “o(a) senhor(a)”, única forma explícita detectada nas gravações.

O quadro 11 permite visualizar o conjunto dos dados dos grupos AF (AFx e AFy) e BF (BFx e BFy).

Na tentativa de conjugar todas as informações obtidas através das gravações, chegamos ao quadro 12 que já aponta algumas evidências em relação à mudança que parece estar ocorrendo nas formas de tratamento entre pais e filhos de Belém.

QUADRO 8 - FORMAS DE TRATAMENTO DE BFx PARA BPx

INFORMANTES	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL	SE-NHOR	(SE-NHOR)	SUB-TOTAL
1	00	00	00	00	00	00	07	01	08
2	03	07	10	00	00	00	00	00	00
3	00	00	00	00	00	00	01	01	02
4	00	00	00	00	00	00	05	01	06
5	08	07	15	04	04	08	13	04	17
TOTAL	11	14	25	04	04	08	26	07	33
%	16,67	21,21	37,88	6,06	6,06	12,12	39,40	10,60	50,00

QUADRO 9 - FORMAS DE TRATAMENTO DE AFy PARA APy

INFORMANTES	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL	SE-NHOR	(SE-NHOR)	SUB-TOTAL
1	06	01	07	00	00	00	00	00	00
2	00	00	00	01	00	01	01	00	01
3	00	00	00	00	00	00	01	00	01
4	07	02	09	00	00	00	00	00	00
5	12	02	14	00	00	00	00	00	00
TOTAL	25	05	30	01	00	01	02	00	02
%	75,76	15,15	90,91	3,03	00	3,03	6,06	00	6,06

QUADRO 10 - FORMAS DE TRATAMENTO DE BFy PARA BPy

INFORMANTES	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL	SE-NHOR	(SE-NHOR)	SUB-TOTAL
1	00	00	00	00	00	00	04	09	13
2	00	01	01	00	00	00	02	00	02
3	04	04	08	00	00	00	00	00	00
4	00	00	00	00	00	00	10	00	10
5	06	00	06	00	00	00	00	00	00
TOTAL	10	05	15	00	00	00	16	09	25
%	25	12,5	37,5	00	00	00	40	22,5	62,5

QUADRO 11 - FORMAS DE TRATAMENTO DE FILHOS PARA PAIS NOS QUATRO GRUPOS

GRUPOS	FORMAS DE TRATAMENTO								
	TU	(TU)	SUB-TOTAL	VOCÊ	(VOCÊ)	SUB-TOTAL	SE-NHOR	(SE-NHOR)	SUB-TOTAL
AFx	21,88	21,88	43,76	18,75	18,75	37,50	15,62	3,12	18,74
AFy	75,76	15,15	90,91	3,03	00	3,03	6,06	00	6,06
BFx	16,67	21,21	37,88	6,06	6,06	12,12	39,40	10,60	50,00
BFy	25,00	12,50	37,50	00	00	00	40,00	22,50	62,50

QUADRO 12 - FORMAS DE TRATAMENTO ENTRE PAIS E FILHOS

GRUPO	DE F PARA P						GRUPO	DE P PARA F			
	TU		VOCÊ		SENHOR			TU		VOCÊ	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%		Quant.	%	Quant.	%
AF	44	67,70	13	20,00	08	12,30	AP	96	74,42	33	25,58
BF	40	37,73	08	7,54	58	54,73	BP	196	79,04	52	20,96
Fx	39	39,80	20	20,40	39	39,80	Px	168	86,16	27	13,84
Fy	45	61,66	01	1,36	27	36,98	Py	124	68,14	58	31,86
TOTAL	84	49,13	21	12,28	66	38,59	TOTAL	282	76,84	85	23,16

## 6 POR TRÁS DOS DADOS

Nossa hipótese inicial de que uma mudança estaria se insinuando no emprego das formas de tratamento, principalmente de filhos para pais, foi confirmada pelos dados obtidos em nossa pesquisa.

No sistema atual das formas de tratamento de filhos para pais na família belenense, está ocorrendo a seguinte variação: “tu” ~ “você” ~ “o(a) senhor(a)”. Se durante muito tempo a forma dominante foi “o(a) senhor(a)” (75% dos informantes-pais declaram, no questionário, usar exclusivamente esta forma ao se dirigirem a seus pais), no momento presente, os dados mostram que “o(a) senhor(a)” está “perdendo terreno” para “tu”: enquanto 38,59% das formas usadas pelos informantes-filhos é “o(a) senhor(a)”, quase 50% (49,13%) corresponde a “tu”.

Os dados também evidenciaram que os fatores faixa etária e grupo sócio-econômico são de fato significativos para a análise das formas de tratamento entre pais e filhos, enquanto a variável sexo, por nós neutralizada, revelou-se de fraca ou de nenhuma influência.

Considerando a variável faixa etária, constatamos que o uso de “tu” é sensivelmente predominante entre as crianças de 8 a 10 anos (Fx - 39,80% e Fy - 61,66%). Ainda aqui a variável sócio-econômica interfere, pois é entre os filhos de professores (desta faixa) que o uso de “tu” atinge quase 100% de ocorrências (quadro 11: AFy - 90,91% e BFy - 37,50%). No cômputo geral, o uso de “tu” predomina no grupo de professores (AF - 67,70% e BF - 37,73%). Em termos de oposição V/T, isto talvez signifique que existe uma maior simetria no grupo dos professores e uma maior assimetria no grupo dos funcionários. Para perceber a presença ou ausência de reciprocidade no tratamento entre pais e filhos, basta comparar os percentuais que aparecem no quadro 12.

Afinal, o que estaria por trás dos dados? Seria o grupo dos funcionários mais conservador do que o dos professores? Coincidência ou não, no questionário, a maioria dos funcionários e alguns de seus filhos atribuem grande importância à maneira pela qual os filhos dirigem-se a seus pais e justificam a preferência por “o(a) senhor(a)” em termos de respeito e tradição:

BPx 3:

“O respeito é bom e meus filhos seguem este padrão (. . .) Para que o respeito não fique no esquecimento: senhor, senhora.”

BPx 1:

“Você é mais para modernizar. A tradição não deve morrer. Não se deve modernizar.”

Os rótulos de respeito e de tradição estariam dissimulando uma relação de dominação? Haveria aí resquícios do modelo “latifundiário” da família, em que o pai-proprietário “manda” e o filho-propriedade “obedece” e “respeita”?

É bem verdade que este conservadorismo (?) também aparece no discurso dos pais professores:

APx 3:

“A criança necessita de uma figura de maior autoridade e respeito”.

APx 4:

“Talvez não gostasse do tratamento por tu.”

Aqui também há considerável interferência da variável faixa etária: as alusões ao respeito, à autoridade, à tradição são feitas tanto por funcionários quanto por professores com filhos de 12 a 14 anos e com idade superior à daqueles que possuem filhos de 8 a 10 anos.

Em alguns casos, parece que a assimetria “tu” versus “o(a) senhor(a)” é atenuada pela oposição “tu” versus “você”. Vale lembrar que a forma “você” recobre tanto o campo do poder quanto o da solidariedade. Parece que, no domínio da família belenense, esta forma está mais associada à intimidade ou pelo menos ao desejo de estabelecer relações mais íntimas. É interessante ressaltar que “você” só é empregado por filhos que também usam “o(a) senhor(a)”. O uso alternado de “você” e “o(a) senhor(a)” estaria indicando uma passagem para o uso exclusivo de “tu”?

Não estamos afirmando que as relações familiares sejam mais íntimas, mais afetivas pelo simples fato de os filhos usarem “tu” para com seus pais. Mas acreditamos que o uso recíproco de “tu” possa ser um indício de uma relação menos desigual.

A reciprocidade de tratamento entre pais e filhos seria uma consequência da mudança da noção de poder dentro da família? Estaríamos presenciando um redimensionamento dos papéis familiares na família belenense? Não temos pretensão de responder a estas perguntas, mas acreditamos na importância destes questionamentos. Gostaríamos também de acreditar que este estudo possa motivar uma reflexão mais profunda, menos apressada, sobre o assunto.

## N O T A S

1. “Concebendo o homem em sua relação com a natureza ou em sua relação com o homem por intermédio da linguagem, nós concebemos a sociedade. Isto não é coincidência histórica, mas encadeamento necessário. Pois a linguagem realiza-se sempre em uma língua, em uma estrutura lingüística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra.”
2. Saussure preconizava o estudo da língua em si e por si para instaurar uma lingüística independente, científica, com um objeto e um método claramente definidos – a lingüística da língua –, argumento este utilizado por seus defensores para justificar a limitação do seu estudo. Todavia, os partidários de uma lingüística social questionam até que ponto esta redução teria sido realmente necessária para a constituição da Lingüística enquanto ciência ou se não teria sido fruto de uma escolha ideológica.
3. As outras quatro dimensões da Sociolingüística baseiam-se, segundo Bright, na finalidade e nos objetivos do pesquisador: a quarta está relacionada com o ponto de vista sincrônico ou diacrônico da pesquisa sociolingüística; a quinta trata da diferença entre o uso que os falantes fazem da língua e sua crença sobre o seu comportamento lingüístico e o dos demais; a sexta aborda a extensão da diversidade; e a sétima interessa-se pela aplicação das descrições da diversidade sociolingüística.
- 4 Segundo uma pesquisa realizada a partir de material do Projeto NURC, pelas professoras Judith Freitas e Alba Silva, da Universidade Federal da Bahia, pode-se dividir em dois grupos as cidades brasileiras participantes do projeto, conforme sua preferência pelo uso de “tu” ou “você”: Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, em que a seleção da forma explícita “você” atinge 100%, e Porto Alegre, em que se verifica o uso quase exclusivo de “tu” (Freitas & Silva, 1986, p. 243).
- 5 “ – *Qu’avez-vous donc, mon père?* reprit madame de Nucingen.  
– *Tu viens, répondit le vieillard, de me donner un coup de hache sur la tête. Dieu te pardonne, mon enfant! Tu ne sais pas combien je t’aime...*”

## A N E X O S

**ANEXO 1**

**QUESTIONÁRIO**

**DADOS PESSOAIS:**

SEXO:

IDADE:

GRAU DE ESCOLARIDADE:

PROFISSÃO:

BAIRRO EM QUE MORA:

BAIRRO EM QUE MORA(VA)M SEUS PAIS:

PROFISSÃO DOS PAIS:

PAI:

MÃE:

IDADE DO CÔNJUGE:

PROFISSÃO DO CÔNJUGE:

**RESPONDA ÀS PERGUNTAS ABAIXO:**

1. De que maneira seu(sua) filho(a) dirige-se a você? Ele(ela) usa "tu", "você", "o(a) senhor(a)",...?

.....  
.....

2. E ao pai (à mãe)?

.....  
.....

3. Ele(ela) sempre se dirige a você da mesma maneira (usando "tu", "você" ou "o(a) senhor(a)")? E ao pai(à mãe)?

.....  
.....

4. Você lembra de algum momento em que ele(ela) se dirija a você de maneira diferente. Neste caso, qual a sua reação?

.....

.....  
5. E você, como você se dirige a seus pais? Você usa "tu", "você" ou "o(a) senhor(a)"?  
.....  
.....

6. Como seu(sua) filho(a) trata os avós? Ele(ela) usa "tu", "você" ou "o(a) senhor(a)"?  
.....  
.....

7. Como você se dirige a seu(sua) filho(a)? Você o(a) trata por "tu", "você",...?  
.....  
.....

8. Como você mais gosta de que seu(sua) filho(a) fale com você? Usando "tu", "você" ou "o(a) senhor(a)"?  
.....  
.....

9. Você acha importante para as relações entre pais e filhos a maneira como os filhos dirigem-se aos pais? Por quê?  
.....  
.....

10. Você já observou se os colegas de seu(sua) filho(a) dirigem-se aos pais da mesma maneira que o seu(sua) filho(a)?  
.....  
.....

## ANEXO 2

## QUESTIONÁRIO

## DADOS PESSOAIS:

SEXO:

IDADE:

SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO:

PROFISSÃO DO PAI:

PROFISSÃO DA MÃE:

BAIRRO EM QUE MORA:

## RESPONDA ÀS PERGUNTAS ABAIXO:

1. De que maneira você fala com seu pai? Você usa “tu”, “você”, “o senhor”,...?

.....  
 .....

2. E com sua mãe?

.....  
 .....

3. Você sempre se dirige aos seus pais da mesma maneira (usando “tu”, “você” ou “o(a) senhor(a)”)?

.....  
 .....

4. Você lembra de algum momento em que se dirija a eles de maneira diferente? Nesse caso, qual a reação deles?

.....  
 .....

5. Como você se dirige a seus avós? E a seus tios? (Você usa “tu”, “você” ou “o(a) senhor(a)”?)

.....  
 .....

6. Seus pais dirigem-se a seus avós da mesma maneira que você?

.....  
 .....

7. Como seus pais dirigem-se a você? Eles usam sempre “tu”?

.....  
 .....

8. Como você mais gosta que seus pais falem com você? Usando “tu” ou “você”?

.....  
 .....

9. Você acha importante para as relações entre pais e filhos a maneira como os filhos dirigem-se aos pais?

.....  
 .....

10. Você já observou se seus colegas dirigem-se aos pais da mesma maneira que você?

.....  
 .....



### ANEXO 3

#### CÓDIGO:

SEXO: \_\_\_\_\_ PROFISSÃO DO PAI: \_\_\_\_\_  
 IDADE: \_\_\_\_\_ PROFISSÃO DA MÃE: \_\_\_\_\_  
 SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO: \_\_\_\_\_ BAIRRO EM QUE MORA: \_\_\_\_\_

#### GRAVAÇÃO

DURAÇÃO: \_\_\_\_\_  
 OCORRÊNCIA DAS FORMAS DE TRATAMENTO:  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

TU explícito: VOCÊ explícito: O(A) SENHOR(A) explícito:  
 TU implícito: VOCÊ implícito: O(A) SENHOR(A) implícito:

#### QUESTIONÁRIO:

FILHO PARA PAI:  
 FILHO PARA MÃE:  
 FILHO PARA AVÓS/TIOS:

VARIAÇÃO:.....  
 .....  
 PAIS PARA FILHO:  
 FORMA PREFERIDA:  
 COMENTÁRIOS REGISTRADOS:.....  
 .....  
 .....  
 .....

### ANEXO 4

#### CÓDIGO:

SEXO: \_\_\_\_\_ BAIRRO EM QUE MORA \_\_\_\_\_  
 (VA)M SEUS PAIS:  
 IDADE: \_\_\_\_\_ PROFISSÃO DO PAI:  
 GRAU DE ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_ PROFISSÃO DA MÃE:  
 PROFISSÃO: \_\_\_\_\_ IDADE DO CÔNJUGE:  
 BAIRRO EM QUE MORA: \_\_\_\_\_ PROFISSÃO DO CÔNJUGE:

#### GRAVAÇÃO

DURAÇÃO: \_\_\_\_\_  
 OCORRÊNCIA DAS FORMAS DE TRATAMENTO:  
 .....  
 .....

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

TU explícito:            VOCÊ explícito:  
 TU implícito:         VOCÊ implícito:

### QUESTIONÁRIO

FILHO PARA PAI:  
 FILHO PARA MÃE:  
 FILHO PARA AVÓS/TIOS:  
 VARIAÇÃO:.....  
 .....  
 FORMA PREFERIDA:  
 PAIS PARA FILHOS:  
 PAIS PARA SEUS PAIS:  
 COMENTÁRIOS REGISTRADOS:.....  
 .....  
 .....  
 .....

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978, 279p.
- BALZAC, Honoré. *Le Père Goriot*. [s.1.], [s.n.], 1834.
- BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard, 1966.
- BRIGHT, William. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M<sup>a</sup> Stella V. da, NEVES, Moema F., (Org.) *Sociolinguística*. [s.1.], Eldorado, 1974, p.17-23.
- CINTRA, Luís F.L. *Sobre formas de tratamento na língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1972, 139p.
- CLAUDEL, Paul. *L'annonce faite à Marie*. [s.1.], [s.n.], 1912.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, 262p.
- ELGIN, Suzette Haden. *Que é lingüística?* Rio de Janeiro: Zahar, 1974, 159p.
- FISHMAN, Joshua. *Sociologia del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1982, 265p.
- FREITAS, Judith, SILVA, Alba. Tu e você na escola. In: *Simpósio sobre a diversidade lingüística no Brasil, 1*, Salvador, 1986.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem escrita e poder*. São Paulo: M. Fontes, 1985, p.3-24.
- LABOV, William. *The Social stratification of English in New York City*. Washington: Center for applied linguistics, 1966. 655p. (ap. Marcellesi & Gardin, 1974).

MARCELLESI, J.B., Gardin, B. *Introduction à la sociolinguistique; la linguistique sociale*. Paris, Larousse, 1974.

SALEM, Tania. *O velho e o novo; um estudo de papéis e conflitos familiares*. Petrópolis: Vozes, 1980, 240p.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1987, 279p.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985, 96p.

TARALLO, Fernando. "Era uma vez...": *estórias e a história. O histórico e o discurso*. Uberaba: Centro de Ciências Humanas, 1986, p.9-23 (Série Estudos, 12)

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1982, 104p.

## LANGUE MATERNELLE: l'emploi des connecteurs et opérateurs argumentatifs

Myriam Crestian Chaves da CUNHA  
Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Centro de Letras e Artes. Mestra em Lingüística.

**RÉSUMÉ:** L'enseignement du portugais-langue maternelle, axé presque exclusivement sur la connaissance de la grammaire normative et prescriptive, ne permet pas de rendre compte du fonctionnement des connecteurs et opérateurs argumentatifs dans l'orientation d'un discours. Or, les apprenants brésiliens rencontrent souvent des difficultés dans l'emploi de ces marqueurs argumentatifs lors de la production et de l'interprétation de textes. La théorie argumentative de Ducrot semble être un moyen utile pour aider les enseignants à faire face à ce type de difficultés.

**Mots clés:** Enseignement/Apprentissage des langues, Linguistique Appliquée, Langue Maternelle, Argumentation, Marqueurs Argumentatifs, Didactique des Langues.

**RESUMO:** O ensino do português-língua materna, centrado quase exclusivamente no conhecimento da gramática normativa e prescritiva, não permite que se dê conta do funcionamento dos conectores e operadores argumentativos na orientação de um discurso. Ora, os alunos brasileiros encontram freqüentes dificuldades no emprego desses marcadores argumentativos na produção e na interpretação de textos. A teoria argumentativa de Ducrot parece ser um meio útil para ajudar o professor a enfrentar este tipo de dificuldades.

**Palavras-chave:** Ensino/Aprendizagem das línguas, Lingüística Aplicada, Língua materna, Argumentação, Marcadores argumentativos, Didática das Línguas.

## 1 INTRODUCTION

Sans approfondir la question de la place d'une description formelle du langage dans l'enseignement/apprentissage des langues, on peut considérer que s'il n'est pas souhaitable qu'une telle description soit directement utilisée dans la salle de classe (des expériences peu fructueuses, avec la grammaire générative par exemple, l'ont montré), du moins elle permet de développer des outils dont l'enseignant peut disposer. Ainsi, en améliorant sa connaissance de l'objet enseigné, il peut, en principe, l'enseigner de manière plus efficace.

C'est ce qu'il s'agira ici d'illustrer au travers d'un problème d'enseignement/apprentissage délimité dans la première partie: la difficulté des apprenants brésiliens à utiliser les connecteurs et opérateurs argumentatifs dans leur langue maternelle.

On essaiera de montrer dans quelle mesure une description théorique comme la théorie argumentative de Ducrot, présentée rapidement dans la deuxième partie, peut permettre à l'enseignant de mieux comprendre le fonctionnement des marqueurs argumentatifs et donc de les enseigner de manière plus efficace. Ceci sera fait dans la troisième partie, à partir de l'analyse d'erreurs de collégiens brésiliens du "1º grau" (6ª, 7ª, 8ª).

## 2 L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS-LANGUE MATERNELLE AU BRÉSIL

C'est une constatation qui fait l'unanimité parmi les professeurs au Brésil: la majorité des collégiens et lycéens ne sait pas rédiger "correctement" dans la langue maternelle. Cette difficulté d'expression est accompagnée d'une difficulté de compréhension des textes dont se plaignent les enseignants à tous les niveaux.

De nombreux établissements d'enseignement secondaire ont donc adopté dans leur cursus une discipline intitulée "techniques de rédaction" qui vient s'ajouter à celle de portugais. Mais on peut surtout mesurer l'ampleur du problème au succès commercial

d'établissements privés proposant des cours de rédaction en vue du concours d'entrée à l'université (le "vestibular"): les futurs candidats à ce concours, mus par l'effrayante perspective d'avoir à y rédiger une trentaine de lignes, se pressent sur les bancs de ces cours privés dans l'espoir d'apprendre à maîtriser en quelques mois toutes les règles de l'écrit.

Or, ces solutions ne sont que palliatives. Aucun effort sérieux n'est fait au niveau institutionnel pour remettre en question un enseignement de la langue maternelle axé presque exclusivement sur la connaissance de la grammaire normative et prescriptive, et qui présente comme une fin en soi le fait de savoir classer, étiqueter et décrire des phrases extraites d'oeuvres littéraires. En forçant à peine les traits, dans un enseignement de cette espèce, lire signifie oraliser des suites de syllabes et écrire signifie orthographier correctement des séries de mots ou, au mieux, des phrases éparses. L'évaluation des connaissances se fait encore trop souvent au travers de questionnaires à choix multiples. De cette manière est négligée l'aptitude à engendrer des énoncés liés à ce qui précède et susceptibles d'être prolongés. L'étude de la forme, enfin, prime sur celle du sens.

D'une manière générale, l'enseignement de la langue maternelle est le reflet de la préoccupation majeure de l'enseignement brésilien dans son ensemble, qui, en bon produit qu'il est d'une vingtaine d'années de dictature militaire, s'intéresse davantage à l'aspect quantitatif qu'à l'aspect qualitatif: les élèves sont amenés à emmagasiner une grande somme d'informations; de cette manière, la réflexion, la prise de parole et l'établissement de connexions entre les différentes disciplines et entre celles-ci et la réalité sont le plus souvent délaissés au profit de remplissage de cahiers et de l'apprentissage à grand renfort de "par coeur".

Dans de telles conditions, il n'est guère étonnant que les élèves aient de sérieuses difficultés d'interprétation de textes et de production, aussi bien écrite qu'orale.

Parmi ces difficultés – qui se font sentir jusqu'en classe de langue étrangère – celle que représentent la compréhension et l'utilisation des connecteurs et opérateurs argumentatifs retiendra ici notre attention.

Il semble qu'une description linguistique formelle telle que la théorie argumentative de Ducrot puisse aider l'enseignant dans sa tâche, en ce qui concerne la difficulté en question, et ceci pour deux raisons essentielles: en premier lieu, parce que l'enseignement traditionnel, basé sur la grammaire normative, ne permet pas d'expliquer le fonctionnement des connecteurs et opérateurs argumentatifs qu'elle se contente de classer en différentes catégories grammaticales (adverbes, locutions adverbiales, conjonctions, locutions toutes faites) et dont certains sont réputés n'avoir "pas de sens".

Par ailleurs, ni la grammaire structurale, ni la grammaire générative, qui les décrivent comme des morphèmes grammaticaux, ne leur accordent beaucoup d'importance dans la description linguistique. Elles ne sont, pas plus que la grammaire normative, d'un grand secours pour le professeur qui se voit confronté à ce type d'inadéquations.

Le deuxième raison est que les connecteurs et opérateurs argumentatifs font partie des moyens linguistiques dont dispose le sujet parlant pour orienter son discours. Or "l'étude de l'argumentation montre que la prise en compte des relations argumentatives est décisive pour l'interprétation des énoncés en contexte" (Moeschler, 1985, p.49). Et si, comme l'affirment certains auteurs, il y a une orientation argumentative subjacente à tout énoncé, il est impossible d'enseigner une langue sans amener l'apprenant à interpréter les indices de cette orientation.

### 3 LA THEORIE ARGUMENTATIVE DE DUCROT

Ducrot distingue la notion d'argumentation de celle de raisonnement, montrant que l'une – enchaînement d'énoncés dans un discours – relève de l'ordre du discours, et l'autre – confrontation de propositions – relève de l'ordre de la logique. La distinction entre relations logiques et argumentatives permet de comprendre pourquoi, bien que n'ayant aucun sens du point de vue logique, un énoncé comme "Je n'ai pas le temps, mais je prends quand même un café" (Moeschler, 1985, p.48), peut cependant être tout à fait compréhensible si on prend en compte les relations argumentatives.

Cette distinction établit donc que les relations logiques ne sont pas toujours pertinentes pour l'interprétation des énoncés.

Par ailleurs, la fonction principale du langage n'est pas d'informer. D'après Cunha, pour Ducrot "l'argumentation constitue l'acte linguistique fondamental. Elle prime même sur l'information puisque, selon lui, la plupart des énoncés possèdent des traits qui déterminent leur valeur pragmatique indépendamment de leur contenu informatif." (Cunha, 1991, p.20). En effet, pour accéder au sens d'un énoncé, il faut que soient pris en compte aussi bien son aspect argumentatif que la description de son énonciation. (Dans sa théorie de l'énonciation, Ducrot pose comme idée de base que le sens d'un énoncé est une allusion à son énonciation.) En cela, il construit une théorie sémantique non véridative et centrée sur les aspects pragmatiques du sens, aboutissant à ce qu'il appelle la "pragmatique intégrée".

Pour Ducrot comme pour Anscombe, argumenter n'est donc pas apporter des preuves ou présenter un ensemble de raisonnements dont on démontre la vérité ou la validité du point de vue logique, mais "dire qu'une phrase a valeur argumentative, c'est dire qu'elle est *présentée* comme devant incliner le destinataire vers tel ou tel type de conclusion" (Ducrot, 1979, p.12). La valeur argumentative d'un énoncé se réfère donc à la continuation qui peut être envisagée pour cet énoncé. Elle est déterminée par son orientation argumentative. D'après Ducrot (1980, p.11) – et c'est là le thème central de la théorie argumentative – "tous les énoncés d'une langue se donnent, et tirent leur sens du fait qu'ils se donnent, comme imposant à l'interlocuteur un type déterminé de conclusions." Cette prétention à orienter la suite du discours dans une certaine direction est constitutive du sens d'un énoncé et représente une donnée de base pour l'interprétation.

La relation argumentative s'établit entre deux énoncés (ou entre un énoncé et des entités plus abstraites, implicites, ou des éléments du contexte) lorsque le premier, c'est à dire l'argument, est présenté comme destiné à faire admettre le second, c'est à dire la conclusion.

Parmi les arguments, certains sont "présentés comme destinés à servir une même conclusion" (Moeschler, 1985, p.54). Ce sont des arguments *coorientés* qui peuvent être indépendants ou, au

contraire, appartenir à un même paradigme d'orientation et être définis en fonction de degrés plus ou moins forts, constituant ainsi des échelles argumentatives.

Les arguments *anti-orientés*, eux, "sont destinés à servir des conclusions inverses" (Idem).

La hiérarchie existant entre des arguments de force variée est déterminée linguistiquement. La langue possède en effet différents dispositifs au travers desquels un certain "habillage linguistique" est donné aux faits. Ceux-ci se trouvent ainsi enrôlés dans des mouvements argumentatifs.

Parmi les phénomènes qui donnent lieu à des enchaînements argumentatifs et contraignent des "trajets argumentatifs" particuliers, il y a toutes sortes de vocables appartenant à diverses classes grammaticales (substantifs, adjectifs qualificatifs, adverbes, verbes, . . .). Mais Ducrot, Anscombe et ceux qui travaillent dans la même direction, accordent une attention particulière aux marqueurs argumentatifs, établissant la distinction entre opérateurs et connecteurs argumentatifs. Moeschler (1985, p.62) définit l'opérateur argumentatif comme "un morphème qui, appliqué à un contenu, transforme les potentialités argumentatives de ce contenu". L'opérateur argumentatif est donc appliqué à un énoncé unique, alors que le "connecteur argumentatif est un morphème (de type conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale, etc.) qui articule deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique" (Idem).

L'argumentation est donc une propriété de la langue, même si les principes généraux, ou lieux communs, sur lesquels s'appuie l'argumentation appartiennent à l'environnement social. Ducrot, reprenant la terminologie aristotélicienne, appelle ces principes des "topoi" et montre qu'ils constituent des règles générales (mais non obligatoires), faisant partie du sens commun et dont la principale caractéristique est d'établir une correspondance entre deux échelles argumentatives. D'après Ducrot, des règles de ce type sont toujours présentes dans les enchaînements argumentatifs d'un énoncé.

Un rapide coup d'oeil sur cette théorie montre bien à quel point les grammaires traditionnelle, structurale ou générative ignorent l'importance du rôle des marqueurs argumentatifs et, pour

cette raison, ne peuvent être la base d'aucune stratégie valable d'enseignement/apprentissage concernant cette question.

#### 4 APPLICATION DE LA THEORIE ARGUMENTATIVE DE DUCROT

La théorie argumentative de Ducrot peut être un outil intéressant, permettant à l'enseignant de Portugais de mieux comprendre les contraintes argumentatives qui régissent l'emploi d'éléments relationnels comme les opérateurs ou connecteurs argumentatifs, et donc d'être plus en mesure de guider les apprenants dans l'apprentissage de ces éléments. Pour illustrer cette affirmation, on est parti de quelques exemples extraits de deux exercices réalisés par des élèves de "6<sup>a</sup>", "7<sup>a</sup>" et "8<sup>a</sup> série", du Collège d'Application de l'UFPA.

Le premier exercice reproduisait le texte "E a psicóloga, o que diz?" (cf. annexe 1), où certains opérateurs ou connecteurs argumentatifs étaient présentés simultanément avec deux autres marqueurs qu'il aurait été possible, du point de vue syntaxique, de trouver là, mais qui changeaient l'orientation argumentative de l'énoncé. Les élèves devaient, à chaque fois, opérer un choix parmi ceux proposés.

Dans le deuxième exercice, certains opérateurs et connecteurs du texte "Quem ensina não dá nota" (cf. annexe 2) avaient été effacés et les élèves devaient compléter le texte avec les mots grammaticaux de leur choix.

On peut bien évidemment contester la validité de tels exercices pour l'évaluation de la connaissance de ces marqueurs argumentatifs. On s'attend en effet à ce que l'élève reconstruise une certaine cohérence, ce qui présente une difficulté bien supérieure à celle qu'a l'élève lorsqu'il produit lui-même un texte. Il aurait sûrement été préférable de s'en tenir à des productions libres. Mais il s'agissait d'obtenir rapidement quelques exemples pouvant être utilisés dans le cadre de cette analyse.

Si l'exercice n° 1 a paru moins difficile aux élèves que le second (un bon nombre, en effet, n'a réalisé que le premier pour avoir jugé

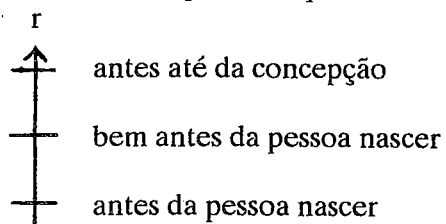
le second “trop difficile”) aucun d’eux n’a su trouver toutes les options adéquates.

Quant au deuxième exercice, le nombre de trous complétés de manière adéquate (c’est à dire pas nécessairement comme dans le texte original) était dans tous les cas inférieur à la moitié.

Ces résultats, s’ils n’ont aucune valeur scientifique, illustrent du moins la difficulté que ressentent les élèves à utiliser les marqueurs argumentatifs qui semblent les encombrer au moins autant qu’ils n’encombrent les grammairiens eux-mêmes. (Ils justifient parfois leurs choix par des considérations du type: “c’est plus joli avec ce mot”, “ça fait plus élaboré comme ça”.)

L’analyse, à partir des concepts définis par Ducrot, des erreurs commises par les élèves semble montrer qu’en fait ils méconnaissent le sens et la fonction des opérateurs et des connecteurs, ce qui affecte la compréhension de l’organisation textuelle d’une manière générale. Quelques exemples, tirés des deux exercices qui leur ont été proposés, permettront d’étayer cette affirmation.

Dans l’énoncé suivant -“A orientação sexual de uma pessoa começa *bem* antes de ela nascer, antes até da concepção” - l’exercice proposait aux élèves le choix entre les opérateurs “bem”, “logo” et “pouco”. N’importe lequel de ces trois aurait pu compléter l’énoncé si celui-ci n’avait pas ajouté “antes até da concepção”. L’opérateur “até” qui apparaît dans cette séquence a comme caractéristique de présenter un argument plus fort qu’un argument antérieur en faveur d’une conclusion déterminée. Ces deux arguments ne peuvent donc être que coorientés vers la même conclusion. La conclusion vers laquelle tendent les arguments de l’énoncé en question peut être formulée de la manière suivante:  $r =$  “l’orientation sexuelle d’une personne commence avant sa conception”. Cette conclusion détermine une échelle argumentative à laquelle appartiennent les différents arguments entre lesquels les élèves devaient opérer leur choix. On peut la représenter ainsi:



Or, les opérateurs “pouco” e “logo” appliqués au dernier argument orienteraient davantage vers la naissance, ce qui, chronologiquement, est plus éloigné de l’avant-conception que “bem antes da pessoa nascer”.

Utiliser l’un de ces deux opérateurs revient à présenter un argument anti-orienté par rapport à la conclusion  $r$ , ce qui est justement rendu impossible par la présence de “até”. La compréhension de cet opérateur “até” aurait donc permis d’éviter à plus de la moitié des élèves l’emploi inadéquat de “logo” e “pouco”.

Dans l’énoncé “*E* eu temo que a escola faça com a sexualidade algo semelhante com o que fez com a leitura”, les élèves devaient choisir entre le connecteur “e” et les connecteurs “entretanto” et “portanto”.

“E” relie des arguments coorientés alors que “entretanto” présente un argument anti-orienté par rapport à un argument antérieur. “Portanto” introduit une conclusion. Il n’était pas possible de choisir le connecteur adéquat sans comprendre que l’énoncé antérieur présentait des raisons pour lesquelles l’auteur de l’article est peu favorable à ce que l’éducation sexuelle soit faite à l’école, tout comme l’énoncé qui suivait. Il s’agissait donc d’arguments en faveur d’une même conclusion. Or, la grande majorité des élèves a fait de l’énoncé “eu temo que a escola faça com a sexualidade. . . . leitura” une conclusion de l’énoncé antérieur en choisissant “portanto” comme connecteur.

Un certain nombre d’élèves a choisi “entretanto” comme si les conclusions vers lesquelles orientaient les différents arguments s’opposaient, ce qui n’était pas le cas: dire que l’école aborde la sexualité sous un angle purement vétérinaire ou sous un angle moraliste amène à la conclusion que l’école n’est pas le lieu le mieux indiqué pour parler de sexualité. L’argument qui suit, selon lequel il est à craindre que l’école n’atteigne pas plus son objectif en ce qui concerne la sexualité qu’elle ne l’a atteint en ce qui concerne la lecture, est un argument en faveur de la même conclusion. Le seul connecteur adéquat parmi les trois qui leur étaient proposés était donc celui qui indiquait la co-orientation, c’est-à-dire “e”.

Dans l’exercice 2, quelques exemples particulièrement significatifs peuvent être retenus.

A la ligne 11, l'auteur de l'article décrit une situation qu'il aurait jugée utopique s'il ne l'avait pas vécue lui-même: avoir eu presque 200 élèves dans une même classe et, en même temps, n'avoir pas eu de problèmes de discipline. Connaissant les conditions habituelles d'enseignement, il apparaît vite que ces données sont contradictoires. On pourrait justement s'attendre à ce que 200 élèves dans une seule classe, cela pose de sérieux problèmes de discipline. L'utopie annoncée ne peut que résider dans la négation de la conclusion "j'avais beaucoup de problèmes de discipline". Il s'agissait donc ici de trouver un connecteur montrant que la conclusion suggérée par le premier argument n'était pas confirmée par le second et orientant l'ensemble de l'énoncé vers la conclusion inverse.

De nombreux connecteurs peuvent marquer cette opposition en portugais ("mas", "contudo", "porém", "no entanto", "entretanto", "apesar de")<sup>1</sup>, mais du point de vue syntaxique seul "apesar de" était acceptable. Cependant un bon nombre d'élèves a utilisé des connecteurs dont la caractéristique est d'introduire une justification de l'assertion antérieure comme "por", "o fato de", "porque". Parmi eux, seul "por" pouvait fonctionner du point de vue syntaxique. Mais du point de vue argumentatif, avoir eu presque 200 élèves dans une même classe ne pouvait en aucun cas justifier le fait de n'avoir pas eu de problèmes de discipline!

A la ligne 21, l'auteur mentionne le fait que pendant les pauses il ne parvenait pas à prendre son café tranquille. La séquence qui suit - "os alunos viviam me solicitando para esclarecer dúvidas"- aurait pu être introduite à peine par deux points, car cet énoncé est une justificative de ce qui a été dit antérieurement. Les connecteurs permettant d'enchaîner sur un énoncé explicatif peuvent être en portugais: "já que", "porque" ou "pois". Or, beaucoup d'élèves ont écrit "mas". Sachant que "mas" oppose les conclusions de deux arguments anti-orientés, on constate une totale inadéquation de ce choix. Ne pas pouvoir prendre son café tranquille lors de la pause et être sollicité sans cesse par les élèves sont en effet deux arguments orientés vers la même conclusion.

1 - Si on ne prend pas en compte les nuances d'emploi de tous ces connecteurs.

Dans le dernier paragraphe du texte 2 il leur fallait mettre en rapport deux arguments: "a escola não ensina seus alunos a obterem novas informações e atualizações através dos livros" et "a escola estará condenando seus alunos a um eterno atraso intelectual".

Un certain nombre d'élèves a proposé le connecteur "por" qui, syntaxiquement, pourrait avoir sa place dans l'énoncé en question. Mais, du point de vue argumentatif, "por" présente la première séquence (devant laquelle devait être placé le connecteur) comme une explication de la deuxième séquence. En outre, avec "por" le futur de "estará condenando" présente comme certaine la réalisation de l'événement. Or, la lecture du paragraphe entier montre que l'auteur croit encore à la possibilité d'un changement, mais ce à condition que les élèves apprennent à utiliser les livres en véritables autodidactes. Il s'agissait donc d'introduire au travers du connecteur "se" une condition donnant origine à l'implication "l'école condamnera ses élèves".

L'analyse de ces quelques inadéquations montre que l'instrument théorique utilisé est beaucoup plus satisfaisant que les classifications grammaticales traditionnelles. En effet, il permet de comprendre pourquoi, en fonction d'une certaine orientation argumentative du texte, il n'est pas possible d'utiliser tel ou tel marqueur.

Bien sûr, il n'est pas question de préconiser l'utilisation directe, en classe, de la terminologie de Ducrot, remplaçant un métalangage par un autre. Mais il est clair qu'un enseignant qui comprend le fonctionnement dans le texte de ces marqueurs argumentatifs peut donner des explications plus gratifiantes que les habituels et peu constructifs "maladroit" ou "mal employé". Il peut également élaborer différents types d'activités permettant d'entraîner les élèves au maniement des connecteurs et opérateurs et à leur compréhension dans les textes, c'est à dire à les entraîner autant en production ou en compréhension. En effet, activités de production et d'expression sont liées: si l'on inscrit la lecture dans la dynamique de l'argumentation, où elle devient une activité de co-énonciation, il faut, comme le dit Portine, "réécrire pour apprendre à lire et passer au crible de la lecture pour écrire" (Portine, 1983, p. 112).

A ce sujet, des suggestions de travail comme celles de Portine dans son ouvrage "L'argumentation écrite: expression et



communication” (Portine, 1983) peuvent être mises à profit. Il propose l’utilisation des techniques de l’approche globale qu’il distingue de l’appréhension globale (à rapprocher de la lecture dite fonctionnelle ou rapide). Pour lui, l’approche globale n’est pas la lecture d’un texte mais en est une composante qui donne au texte son relief, permet d’en repérer la forme, les indices pertinents et de reconstruire les réseaux formés par ces indices, bref de franchir par étapes successives les obstacles qui se présentent lorsqu’on veut appréhender un texte.

Ce type de stratégie pédagogique dépasse bien sûr le travail sur les seuls marqueurs argumentatifs, mais il reste que ceux-ci sont une composante importante de la force argumentative d’un texte et leur repérage est un élément essentiel pour la reconstruction du fonctionnement de celui-ci. Bien entendu, la meilleure appréhension des marqueurs argumentatifs ne suffit pas à résoudre les problèmes des apprenants brésiliens en ce qui concerne la production et la compréhension de textes. Non seulement il est tout à fait impossible de dissocier compréhension des marqueurs argumentatifs et compréhension du texte, et de savoir laquelle précède l’autre, mais encore l’argumentativité ne se limite pas aux connecteurs et opérateurs. Elle s’inscrit tout autant dans le texte au travers de l’emploi de certains temps verbaux, de certains adverbes ou qualificatifs, de la présence de présupposés, etc. La prise en compte de ces éléments est tout aussi importante pour le travail de l’argumentation en classe (voir à ce sujet l’ouvrage d’Ingedore Koch sur la cohésion textuelle). De plus, l’argumentativité n’est pas tout dans le texte et ne résout pas tous les problèmes d’acquisition d’une bonne compétence de lecture.

## 5 CONCLUSION

Les limitations de cet article sont celles de tout travail dépourvu de prétention scientifique. Elles sont liées en grande partie au fait qu’il est artificiel d’isoler un point problématique de l’enseignement/apprentissage du Portugais-langue maternelle,

alors qu’il est clair que celui-ci doit être repensé comme un tout. Comme le souligne Portine, “la technique seule ne résout rien et ne prend son sens que par rapport à un projet d’ensemble et à des objectifs pédagogiques clairs” (Portine, 1983, p.99).

La difficulté des apprenants à utiliser de manière adéquate les connecteurs et opérateurs argumentatifs et à les comprendre est un symptôme parmi d’autres d’un enseignement qui porte *sur* la langue au détriment d’un enseignement *de* la langue, un enseignement qui oublie de développer chez les apprenants une réelle compétence communicative (au sens où ce terme est utilisé en didactique des langues étrangères), un enseignement, enfin, de type encyclopédique où la langue est prise comme objet d’étude quand elle devrait être envisagée avant tout comme un outil qu’il faut apprendre à manier pour agir dans le monde.

Par ailleurs, il n’est pas besoin d’être grand mage pour avancer que, dans l’état actuel de l’enseignement du portugais, l’utilisation d’un tel appareil théorique (sans le métalangage, bien sûr) serait bien plus productive que la répétition mécanique des habituelles listes de conjonctions, locutions adverbiales et autres vocables dont on ignore le sens. Mais cette constatation n’en invalide pas pour autant notre propos. Le professeur de langue, maternelle ou étrangère, doit avoir accès aux descriptions formelles du langage qui lui permettent de mieux connaître la langue enseignée et de pouvoir ainsi réévaluer ses objectifs et ses méthodes de travail. On touche là au problème encore non résolu de la formation des enseignants. . .

LANGUE MATERNELLE...

ANNEXES

## ANNEXE 1

Núcleo Pedagógico Integrado - UFPA

Aluno:

Série:

Risque no texto as opções que lhe parecem incorretas:

### E A PSICÓLOGA, O QUE DIZ?

O espaço para a orientação sexual é em casa e não na escola. Aliás,  
 a orientação da sexualidade de uma pessoa começa logo antes de ela  
 pouco  
 bem  
 nascer, antes até da concepção. Começa pelo lugar que ocupa na fantasia  
 e nos sonhos de seus pais. Aí já se está elaborando um espaço para  
 sem os  
 essa pessoa no mundo, uma imagem e um conceito com os  
 apesar dos  
 quais ela terá que conviver e lidar. E essa orientação continua nos peque-  
 nos gestos cotidianos – na hora de trocar as fraldas, nas reações ao xixi  
 feito no colo, na alimentação e nas brincadeiras. É natural que  
 também  
 esse apenas seja o espaço para a troca de informações, das angústias e  
 nem  
 das dúvidas.  
 Na escola, o tratamento da sexualidade tende a cair ou no campo da  
 biologia - um tratamento meramente veterinário - ou no da moral.  
 E  
 Entretanto eu temo que a escola faça com a sexualidade algo seme-  
 Portanto  
 lhante com o que fez com a leitura. Seu papel, inicialmente, era ensinar a  
 Por isso  
 ler. Agora pretende ensinar a gostar de ler. Uma vez que lá no meio do  
 Só que  
 livro de literatura mais gostoso tem uma ficha de leitura para o aluno  
 descrever o personagem principal, classificar o tipo de enredo. É isso que  
 se pretende com educação sexual? Que tipo de fichas os alunos deverão

Além disso  
 preencher? Mas, ,queiramos ou não, a sala de aula é um  
 Logo  
 espaço de poder. Como o jovem pode sentir-se à vontade para abrir suas  
 angústias, dúvidas e fragilidades para a mesma pessoa que o avalia, lhe dá  
 notas, decide se ele é ou não capaz de passar de ano?

Extraído da revista "Sala de aula" de outubro de 1990, pág. 24. Artigo de Lúcia  
 Rosenberg Aratangy - psicóloga.

## ANNEXE 2

## OPINIÃO

# Quem ensina não dá nota

Nos meus 25 anos de Magistério, já passei por todas as experiências possíveis, desde o pré-primário até a universidade. Uma situação, \_\_\_\_\_ me deixou marcado e perplexo. Foram os 15 anos em que lectionei num cursinho em São Paulo

Tendo já vivido os problemas da escola tradicional, ao entrar no cursinho me vi, de repente, numa situação virtualmente utópica: \_\_\_\_\_ ter quase 200 alunos numa sala de aula, nunca — repito —, nunca tive problemas disciplinares!

\_\_\_\_\_ não fizesse chamada (no cursinho não há controle individual de presença, só contagem), o índice de frequência nas minhas aulas oscilava entre 98 e 103%! Amigos dos alunos eram por eles convidados para assistir à aula.

Ali, nunca dei uma nota nem examinei ninguém. \_\_\_\_\_ não conseguia tomar meu cafezinho sossegado nos intervalos. \_\_\_\_\_ os alunos viviam me solicitando para esclarecer dúvidas sobre a lição de casa.

Essa situação ideal, com a qual todo professor sonha, se deve basicamente a dois fatores. \_\_\_\_\_, o interesse, a atenção, a motivação, a disciplina e a frequência dos alunos do cursinho não acontecem por mérito do professor e apesar de ele não dar nota. \_\_\_\_\_

todas as respostas positivas dos alunos são causadas justamente pelo fato de seu professor não ser o responsável pela nota, pela aprovação ou reprovação. Todos esses alunos irão enfrentar um exame vestibular, uma das poucas coisas sérias (ou quase) desse sofrido Brasil, onde sabem que recursos estranhos, como "colar" ou "apadrinhamentos" têm poucas chances de funcionar. \_\_\_\_\_, só lhes resta um recurso: aprender. E aprender significa buscar a ajuda de um professor que passa então a exercer o papel de amigo, aliado, e não, como ocorre na escola, de juiz ou carrasco.

Para transformar a escola brasileira, tirá-la desta situação catastrófica em que se encontra, bastaria aplicar um lema radical

"A única e verdadeira finalidade de qualquer escola é se tornar inútil. Formar autodidatas significa formar cidadãos verdadeiramente livres"



Plerlulgi Plazzi é químico industrial e professor de Física formado pela USP, lecionou em todos os níveis de ensino e atualmente é diretor editorial da Editora Aleph, especializada em manuais de instruções

\_\_\_\_\_ muito simples: quem ensina, não examina. Desta forma o professor e o aluno sempre estariam do mesmo lado da trincheira, como acontece no cursinho. O sucesso e a eficiência profissional de um professor seriam, \_\_\_\_\_ medidos pelo sucesso de seus alunos. Estes, por sua vez, \_\_\_\_\_ ela não ensinar seus alunos a obterem novas informações e atualizações através dos livros, como autodidatas, os estará condenando a um eterno atraso intelectual e a uma dependência pior que a dos drogados. E esse papel cabe, principalmente, ao professor primário: não ensinar a ler mas sim fazer a criança gostar de ler. Esta é a única maneira de deixarmos de ser um grande país para nos tornar uma grande nação.

Fala-se em eliminar o vestibular. Que erro! \_\_\_\_\_, a quantidade de vestibulares deveria ser aumentada, seja como exames externos (estatais), fiscalizan-

do as escolas, seja como exames internos, fiscalizando os professores. O aluno da 6.ª série não deve ser aprovado (ou não) pelos professores da própria 6.ª série, mas sim deve ser aceito (ou não) pelos da 7.ª.

Obviamente tal proposta será imediatamente combatida pelos professores inseguros que fazem da nota \_\_\_\_\_ uma ferramenta de ensino \_\_\_\_\_ uma arma para disciplinar pelo terror. Mal percebem que é este terror o principal responsável pela absurda evasão escolar e pela total ineficiência do nosso ensino em todos os níveis.

Um segundo motivo do sucesso educacional obtido por um cursinho sério é o fato de ter que ensinar em menos de um ano toda a matéria que a escola "normal" não conseguiu em 3, 4 ou mais. Enfrentando essa situação desesperadora é que os professores de cursinho descobriam uma das verdades básicas da educação: não interessam novas maneiras de se ensinar, o que vale são maneiras eficientes de fazer o aluno aprender! E, dentro dessas maneiras, se sobressai a única que deveria orientar toda a escola, desde a pré até a universidade: a melhor maneira de se aprender qualquer coisa é sozinho!

A única e verdadeira finalidade de toda escola é se tornar inútil: somente tendo autodidatas como produto final é que poderemos formar cidadãos verdadeiramente livres, livres até da dependência de um professor.

Num país e numa época em que as mudanças radicais são rotina, qualquer escola, por mais adaptável que seja, é obsoleta. \_\_\_\_\_ ela não ensinar seus alunos a obterem novas informações e atualizações através dos livros, como autodidatas, os estará condenando a um eterno atraso intelectual e a uma dependência pior que a dos drogados. E esse papel cabe, principalmente, ao professor primário: não ensinar a ler mas sim fazer a criança gostar de ler. Esta é a única maneira de deixarmos de ser um grande país para nos tornar uma grande nação.

NOVA ESCOLA - AGOSTO/1990

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CUNHA, José Carlos Chaves da. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém, UFPA, 1991.

DUCROT, Oswald. *Analyses pragmatiques*. Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1979. (Communications, 32)

\_\_\_\_\_. *Les échelles argumentatives*. Paris, Minuit, 1980.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1989. (Repensando a língua portuguesa).

MOESCHLER, Jacques. *Argumentation et conversation; éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Hatier-Crédif, 1985.

PORTINE, Henri. *L'argumentation écrite: expression et communication*. Paris, Hachette, 1983.

## O FENÔMENO DA ALUSÃO E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

José Carlos Chaves da CUNHA  
Departamento de Línguas e Li-  
teraturas Estrangeiras. Centro  
de Letras e Artes. Doutor em  
Lingüística.

Il s'agit ici de dégager quelques caractéristiques de l'allusion – à partir de l'analyse d'un certain nombre d'occurrences de ce phénomène – afin de proposer des modèles d'activités susceptibles d'attirer l'attention des (futurs) formateurs sur l'omniprésence des contenus implicites (en particulier, des contenus allusifs) dans l'utilisation ordinaire d'une langue naturelle, et de montrer ainsi l'importance de la prise en compte systématique de l'indirection du langage aussi bien lors de l'élaboration de matériel pédagogique que lors de la préparation de cours de langues.

Tomando-se como ponto de partida o fato de que a alusão é um fenômeno muito comum no uso natural da língua<sup>1</sup> – tanto oral quanto escrita – e muito pouco “explorado” nos manuais de línguas (materna e estrangeira), tenta-se depreender algumas de suas características estudando uma grande variedade de ocorrências para, a partir daí, propor modelos de atividades suscetíveis de serem realizadas com proveito nos estágios de formação ou reciclagem de formadores e, também, claro, nos cursos de línguas.

Este trabalho, ainda no seu começo, é parte integrante de um projeto maior – Pragmática Lingüística e Didática das Línguas – cujo ponto de partida é uma reflexão sistemática sobre determinadas teorias pragmático-lingüísticas e de seu interesse concreto na

---

<sup>1</sup> Este fenômeno aliás ocorre também em outros sistemas semióticos: na música, na pintura...

formação e/ou reciclagem de formadores na área de ensino-aprendizagem de línguas.

A alusão (do lat. *allusione*) é um tipo de implícito cujo campo não é muito fácil de delimitar com exatidão. As definições de lexicógrafos, semanticistas e especialistas em pragmática lingüística, embora não necessariamente contraditórias, não parecem passíveis de serem unificadas por enfocarem este fenômeno de pontos de vista diferentes e com objetivos diversos.

Para os lexicógrafos (cf. Aurélio, Caldas Aulete, Robert, etc.), trata-se em geral:

- de uma referência (menção, relação) indireta (vaga, apenas esboçada) a pessoa(s), fato(s) ou coisa(s) levando o leitor (interlocutor) a completar por meio de idéias o pensamento sugerido;
- ou ainda de um dito crítico, de uma apreciação indireta a um fato ou personagem conhecidos que só alguns leitores ou ouvintes percebem.

Para alguns semanticistas (Rastier 1989:30, por exemplo), “uma alusão é uma instrução de encaminhamento a um interpretante externo, unidade semiótica qualquer, não necessariamente lingüística, que permite atualizar componentes semânticos (inerentes ou aferentes) do texto estudado”.

Já para especialistas em pragmática lingüística, notadamente Kerbrat-Orecchioni (1986:44, 46/47), a alusão é um tipo particular de subentendido empregado em circunstâncias diversas mas relativamente precisas:

- enunciados de conteúdo chulo ou obsceno;
- enunciados que fazem referência implícita a um ou mais fatos particulares conhecidos por alguns dos protagonistas do intercâmbio verbal e somente deles, ou sobretudo deles, o que estabelece entre eles uma certa convivência (pacífica ou agressiva);
- enunciados que remetem a outros textos. “. . . o texto evocado e convocado pela alusão intertextual está, ao mesmo tempo, como o subentendido, presente e ausente daquele que o acolhe” (id:47).

Como nenhuma dessas definições parece suficiente para abarcar o fenômeno da alusão como um todo, tenta-se apreendê-lo melhor a partir de uma reflexão assentada na análise de, aproximadamente, uma centena de ocorrências consideradas *a priori* como

alusivas e em estudos lingüístico-pragmáticos de Grice, Récanati, Ducrot et Kerbrat-Orecchioni, dentre outros.

A alusão é um tipo de implícito por não constituir, em princípio, o objeto do dizer. O exemplo infra esclarece o que se entende por isso.

Ex.: “O real era um cilindro oco e profundo, onde a água, a terra e o ar se combinavam para formar tudo o que existia. As rãzinhas aprendiam que o seu era o melhor dos mundos e, na escola, aprendiam a recitar:

“Rãzinha, não verás buraco algum como este  
Ama, com orgulho, o buraco em que nasceste. . .”  
(Rubem Alves, “O Pintassilgo e as Rãs”)

A referência ao poema *A Pátria* de Olavo Bilac apesar de bem transparente, não está explicitada no texto, não é, em princípio, o objeto do dizer. Por outro lado, como o conteúdo alusivo do texto supra não pode ser descodificado apenas com base na competência lingüística do sujeito falante, não se pode caracterizar o fenômeno como um tipo particular de pressuposição. Resta portanto considerá-lo – como o faz aliás Kerbrat-Orecchioni (cf. supra) – um tipo de subentendido uma vez que, para ser atualizado, necessita, não somente da competência lingüística do sujeito falante, como também de sua competência enciclopédica além de, freqüentemente, suas competências lógica e retórico-pragmática.

Uma outra característica do fenômeno é a intencionalidade do sujeito que produz o texto alusivo. De fato, a comunicação discursiva se dá de um modo tal que não se pode dissociar o que é comunicado do fato de que este conteúdo (ou pelo menos parte dele) é sempre comunicado intencionalmente. É evidente que esta característica não é específica ao texto alusivo. Anscombe (1980:65) chega a considerar que o sentido de um enunciado se reduz às intenções que apresenta como tendo motivado sua enunciação. Trata-se entretanto de uma característica constitutiva do fenômeno que, embora não permita distingui-lo de todos os tipos de subentendido (da insinuação, por ex.), distingue-o de, pelo menos, um tipo de conteúdo implícito: aqueles que Récanati agrupa sob a rubrica “Deixar entender”. É que, para este pesquisador (cf. 1981:100), *deixar entender*, contrariamente a *dar a entender*,

não coloca necessariamente em jogo uma intenção comunicativa particular do locutor; para *dar a entender* é necessário fazer a enunciação E com a intenção de comunicar o que esta enunciação *deixa entender*. Em outras palavras, é necessário fazer com que a intenção de comunicar seja aberta, pública e objetivamente determinável. Conseqüentemente, para que possa haver subentendido alusivo num determinado texto, é indispensável que haja não apenas a intenção, por parte do locutor, de veicular dessa maneira um determinado conteúdo, mas também que essa intenção possa ser captada pelo interlocutor. Caso contrário, a alusão não é atualizada.

A intencionalidade do locutor/escritor portanto não pode ser desvinculada de sua apreensão pelo interlocutor. Este, para que o conteúdo alusivo tenha existência real, isto é, seja atualizado, precisa captá-lo a partir de certas marcas inscritas no texto (oral ou escrito). Estas marcas permitem-no, no mais das vezes, conciliar o texto produzido com o cotexto (coocorrentes textuais) e com o contexto de enunciação. Cabe no entanto frisar que, isoladamente, nem a intencionalidade, nem este esforço de conciliação são suficientes (embora sejam necessários!) para a apreensão de um conteúdo alusivo. Ambos são características constitutivas da alusão.

Por ser um tipo de subentendido, um tipo de implicatura segundo a terminologia de Grice, a alusão se caracteriza também pelo fato de não possuir vínculo com os valores de verdade, nem com a forma lingüística. Como todo e qualquer conteúdo subentendido (cf. Armengaud, 1985:68), ela não é lógica no sentido estrito, nem lingüística. Ela é discursiva e contextual, e se assenta no que é pensado a partir, ao mesmo tempo, do que é dito e da situação – comum aos interlocutores – na qual isto é dito. Observe-se, por exemplo, o seguinte texto:

“Piada brasileira. Já está definido o papel do triunvirato de oposições no debate sobre a reforma fiscal. Orestes Quércia vai colaborar no combate à sonegação, Tasso Jereissati escreverá um capítulo sobre notas frias e Lula irá formular um plano para o IPTU” (VEJA - 8/7/92 p.39).

A alusão aí não é função da veracidade (ou não) do que é dito, nem de sua forma lingüística. Mas da relação do que é dito

com o contexto situacional que deve ser partilhado pelos interlocutores. Daí porque o sentido desse texto, a piada, só poderá ser apreendido por quem, pelo menos, souber que se discute no Congresso o projeto de reforma fiscal e que Quércia, Tasso e Lula, líderes de três dos maiores partidos políticos de oposição no Brasil na época (respectivamente, PMDB, PSDB e PT), tiveram problemas com pagamento de impostos: o primeiro foi acusado de sonegar o imposto de renda, o segundo teve suas empresas passadas “ao pente fino” pela receita federal e o terceiro, por ser o presidente do partido da ex-prefeita de São Paulo, se viu envolvido com o problema de cobranças de IPTU consideradas por demais elevadas por muitos contribuintes.

Ao lado dessas características constitutivas do fenômeno da alusão há ainda muitas outras que, pouco a pouco, estão sendo apreendidas da análise do corpus e sistematizadas. Apresenta-se a seguir, rapidamente, duas ou três delas ressaltando-se, mais uma vez, que o trabalho está somente no seu início.

De um modo geral, é possível considerar que a alusão *está vinculada à atualidade*. Os casos de alusão até agora estudados – inclusive os não extraídos de revistas e jornais recentes – tendem a confirmar a hipótese segundo a qual o conteúdo alusivo de muitos textos deixa de existir quando estes são lidos ou analisados fora (bastante tempo depois) de seu contexto de produção. Isto se explica, talvez, através de uma outra característica da alusão: a de que ela, mais do que os outros tipos de implícito, *apela sempre para um saber extra-enunciativo*, está sempre assentada no conhecimento partilhado. Quanto maior e mais preciso é este conhecimento partilhado (entre os agentes de um intercâmbio lingüístico) mais evidente se torna o conteúdo alusivo de um texto. Compare-se a série de exemplos infra, extraídos de diferentes números da revista VEJA (que explora bastante o fenômeno da alusão nos títulos de seus artigos):

1. “O Choro e Você, Tudo a Ver” (1/4/92 p. 90) – título calcado no *slogan* da Rede Globo de televisão (A Globo e você, tudo a ver): alusão à tendência dessa rede para provocar a emoção, o choro, em seu Jornal Nacional;

2. “L’Année Dernière à Araxá (6/5/92 p.13) - título alusivo às últimas férias do ex-Presidente Collor calcado no cine-romance de Alain Robbe-Grillet (L’Année Dernière à Marienbad);

3. “Ligações Censuradas” (27/5/92 p.65) – a esposa de um ministro de Collor assumiu a função de controlar as ligações telefônicas do marido. Ela só passava o telefonema para o marido sem exigir prévia identificação do interlocutor quando se tratava de voz masculina. Alusão a “Ligações Perigosas”, célebre romance de C. de Laclos?!

Parece claro, intuitivamente, que o grau de evidência do conteúdo alusivo é muito maior no exemplo n. 1 do que no n. 2 e neste do que no de n. 3. No último exemplo, aliás, parece lícito inclusive questionar se se trata realmente de uma alusão, se houve, de fato, intencionalidade por parte do jornalista que escreveu o texto apesar dessa obra ter recentemente se tornado bastante conhecida graças às suas versões para o cinema.

Isto permite que se postule a *existência de diferentes “graus” de alusão* segundo dois eixos:

– um que reflete o grau de certeza, por parte do leitor/ouvinte, da intencionalidade do locutor/escritor: a alusão no texto “piada brasileiro” parece, a princípio<sup>2</sup>, bem mais *clara* do que a do ex. 3 supra;

– e outro que reflete o nível de “apreensão” do conteúdo alusivo pelo ouvinte/leitor: nos ex. supra, o de n. 1 parece<sup>2</sup> mais *evidente* do que o de n. 2.

É importante notar que, apesar da onipresença dos conteúdos implícitos na comunicação humana, apesar da grande frequência (e da extensão) dos conteúdos alusivos nos intercâmbios lingüísticos, o fenômeno da alusão é ainda muito pouco estudado e, até hoje, praticamente ignorado em sala de aula. Perdura uma distância muito grande entre sua frequência de uso – tanto na língua oral quanto na língua escrita – e sua “exploração” nos manuais e cursos de língua (materna ou estrangeira). De onde se deduz que as pessoas que acabam aprendendo a utilizar com propriedade a indireção da linguagem e, em particular, a alusão, aprenderam a fazê-lo da mesma maneira como assimilaram os demais mecanismos lingüísti-

<sup>2</sup> É evidente que, em última análise, os “graus” são função de cada ouvinte (leitor), de seu conhecimento de mundo e, principalmente, do conhecimento que partilha com o locutor/escritor.

cos: por impregnação, intuitivamente, interiorizando – às vezes abusivamente – regras de funcionamento da língua.

Poder-se-ia até pensar – e há quem o faça – que se o emprego da alusão é generalizado num grande número de línguas e culturas (senão em todas!), se as pessoas aprenderam naturalmente a utilizar este recurso de maneira adequada, não é necessário que ele seja “explorado” na escola.

É claro que este não é o ponto de vista aqui defendido pois isto equivaleria a dizer, por exemplo, que não se deve ensinar/aprender língua materna em sala de aula já que os alunos que a freqüentam sabem utilizá-la com propriedade na maioria das situações de comunicação. Ou então, que só se deve ensinar a modalidade escrita da língua materna na escola, e apenas no 1º grau, porque, depois, os alunos não precisam mais aprender a escrever. Nossa hipótese, pelo contrário, é que quanto mais e melhor se conhecem os fenômenos lingüísticos, seus mecanismos de funcionamento, tanto mais e melhor se pode empregá-los. Daí o interesse que deve ter o professor de língua na compreensão do fenômeno alusivo, de seus mecanismos de funcionamento a fim de ajudar seus alunos a empregá-los de maneira cada vez mais sistemática e adequada às diferentes situações de comunicação.

Não se quer dizer com isso que a alusão deva ser tópico específico e isolado de um programa de ensino/aprendizagem da língua materna ou estrangeira. Pelo contrário, acha-se que deva estar integrada aos outros fenômenos característicos da indireção da linguagem num programa que privilegie – pelo menos em nível de 1º grau – o ensino-aprendizagem, não *sobre* a língua, mas *da* e *na* língua respeitando os parâmetros ligados às diferentes situações de comunicação.

No que concerne ao futuro formador, entretanto, parece ser útil um trabalho de sensibilização aos fenômenos inferenciais, notadamente, aqui, os alusivos, através de atividades suscetíveis de levá-los a uma melhor compreensão de seus mecanismos de funcionamento e de sua importância para o ensino/aprendizagem de línguas.

Uma vez atingido este objetivo, será mais fácil e produtivo propor-lhes – a título, sempre, de exemplo – outras atividades, talvez menos específicas, tendo como pano de fundo a Pragmática



Linguística, só que destinadas a serem realizadas com seus respectivos alunos.

Este tipo de abordagem que privilegia um vaivém constante entre teoria e prática já foi testado com formadores – mestrandos de Linguística da UFPA – e com alguns alunos destes, tendo alcançado uma receptividade tal que serviu de base para o prosseguimento do trabalho e para a montagem, com a colaboração de alguns colegas, de um curso de Especialização de Ensino/Aprendizagem do Português Língua Materna.

Evidentemente que, para uma sensibilização voltada apenas para o fenômeno da alusão e seus mecanismos de funcionamento, seria impossível se apresentar aqui atividades já prontas, estruturadas, experimentadas, uma vez que – como já foi dito supra – a pesquisa ainda está no início. As que seguem – voltadas para o formador – têm um caráter provisório, se inspiram em Cunha (1991) e são apresentadas a título de exemplo.

1. Identifique, dentro dos enunciados abaixo, os que veiculam um conteúdo alusivo, explicitando a alusão e dizendo por que foi capaz de explicitá-la:

- Brésil: l'assassinat de Chico Mendes  
Les tueurs de la Forêt (Le Monde, 30/12/88)
- Amazonie: les saigneurs de la terre  
(Le Nouvel Obs. 13/4/89)
- La Magie Noir (Nouvel Obs. 13/4/89)
- Météorologie tchèque: avant le Nouveau Printemps de fortes perturbations (Le Canard Enchaîné 22/11/89)
- Ceaucescu: le génie des quatre pattes  
(Le Canard Enchaîné 22/11/89)

Objetivos:

– mostrar como as leis do discurso intervêm, durante o processo interpretativo, essencialmente para solicitar a emergência de um determinado número de inferências e “normalizar”, do ponto de vista retórico-pragmático, um enunciado aparentemente transgressivo;

– reconhecer a importância da competência enciclopédica, do conhecimento partilhado, na identificação e descodificação de conteúdos alusivos.

2. Destaque, no documento em anexo, pelo menos duas alusões. Identifique seu(s) tipo(s) de “amarração” linguística.

3. a) Traduza os seguintes enunciados:

- Ceaucescu: le génie des quatre pattes
- Amazonie: les saigneurs de la terre

b) Algum conteúdo (alusivo) veiculado por estes enunciados foi “apagado” na tradução? Qual(ais)?

Objetivos:

- mostrar como os conteúdos alusivos estão ligados a uma língua e a uma cultura;
- apresentar alguns tipos de “amarração” dos conteúdos alusivos;
- mostrar que interpretamos os enunciados (inclusive os alusivos) de modo que sejam coerentes com o que sabemos do universo;
- demonstrar o quanto a emergência de um conteúdo alusivo depende do contexto enunciativo e das diferentes competências do sujeito falante.

4. Reescreva o texto em anexo explicitando o maior número possível de conteúdos por ele veiculados.

5. Procure um co(n)texto para os seguintes enunciados:

- És realmente filha de tua mãe
- O jeito é imitar o P.C.
- Estás precisando de muito abacate.

Objetivos:

- mostrar que a alusão está ligada à atualidade, e que está assentada no conhecimento partilhado;
- mostrar a importância das leis do discurso e da teoria das faces nos conteúdos alusivos.

Nesta (não tão) breve exposição muita coisa foi, inevitavelmente, deixada de lado, em parte por falta de tempo e em parte por estarem ainda os estudos em fase embrionária. Por exemplo:

- uma apresentação mais sistematizada de mecanismos interpretativos da alusão: o papel do conhecimento partilhado (evocado muito superficialmente), a importância – fundamental – do contexto, o funcionamento das regras sociais e discursivas (explicadas pelas leis do discurso, teoria da preservação das faces, etc.). . . ;

– um estudo sistematizado sobre os diferentes tipos de “amarração” lingüística dos conteúdos alusivos: entoacional, ortográfico-fonética, sintagmática, sintática, léxico-semântica;

– uma delimitação mais precisa dos “espaços” privilegiados da alusão (o sexual, o político, o esportivo. . .);

– um estudo dos tipos de relação possíveis entre as noções de alusão e as noções de intertexto, argumentação, polifonia, etc. . .

Teria sido interessante apresentar ainda:

– um corpus expressivo de ocorrências do termo alusão, seus derivados (formas do verbo aludir) e eventuais sinônimos (referir, evocar. . .) a fim de melhor apreender seus sentidos usuais e sua área de abrangência;

– um estudo da alusão como possível fonte de neologismos (ex. marajá, máfia. . .);

– e, principalmente, propostas de atividades concretas, ordenadas e sistematizadas em sala de aula suscetíveis não apenas de conscientizar os alunos da onipresença dos conteúdos implícitos – em particular os alusivos – em nosso dia-a-dia, mas também, sobretudo, ajudá-los a compreendê-los, interpretá-los e produzi-los de maneira eficaz.

Esta enumeração do que ainda se pode (deve) fazer para compreender melhor, explicitar e “explorar” os mecanismos constitutivos da alusão já se apresenta, de certo modo, como *um* “mapa da mina”. . . alusão a filmes (e novelas!) de aventuras onde há riquezas a serem descobertas mas, também, inevitáveis obstáculos a serem transpostos durante o percurso. Agora é procurar não perder a trilha. . .

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude - Voulez-vous dériver avec moi? in *Communications*, n. 32. Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1980.

ARMENGAUD, Françoise - La Pragmatique. Paris, PUF, 1985.

CUNHA, José Carlos C. da - Pragmática Lingüística e Didática das Línguas. Belém, Ed. Universitária UFPA, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine - L'Implicite. Paris, A. Colin, 1986.

RASTIER, François - Sens et Textualité. Paris, Hachette, 1989.

RECANATI, François - Insinuation et Sous-Entendu, in *Communications* n. 30, Paris, Seuil, 1979.