



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

**Reitor:** Cristovam Wanderley Picanço Diniz

**Vice-Reitor:** Zélia Amador de Deus

**Pró-Reitores:** José Carlos Simões Fontes (PROEX)

José Miguel Martins Veloso (PROPESP)

João Batista Sena Costa (PROPLAN)

Marlene Rodrigues Medeiros de Freitas (PROEG)

Luciano Sérgio Brito da Costa (PROAD)

**Prefeito do Campus:** Édson Ortiz de Matos

#### CONSELHO EDITORIAL

**Presidente:** Zélia Amador de Deus

**Membros:** Anaiza Vergolino Henry, André Luiz A. Mesquita,  
Ricardo Ishak, Telma de Carvalho Lobo

**Representante da Biblioteca:** Maria José B. Accioli Ramos

**Representante da Gráfica:** Manoel Gomes de Lima

#### CENTRO DE LETRAS E ARTES

**Diretora:** Telma de Carvalho Lobo

**Vice-Diretora:** Guilhermina Pereira Correa

**Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Letras:**

Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões

**Comissão Editorial:** Audemaro Goulart, Benedito José Vianna da Costa Nunes, Christophe Golder, Francisco Queixalòs, José Carlos Chaves da Cunha, Leopoldina Araújo, Luis Antonio Marcuschi, Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões, Paul Rivenc.

Revista  
dos Cursos  
de Pós-Grad.  
em Letras,  
UFPA

# MOARA

ESTUDOS DE ANÁLISE DO  
DISCURSO

ISSN 0104-0944

Moara - Rev. dos Cursos de Pós-Graduação	Belém, n.6	p. 01-167	out./dez., 1996
--	------------	-----------	-----------------



**Editor Executivo:** Alexandre Mota  
**Revisão Editorial:** Maria do Socorro Simões  
**Organização:** Megan Duque Estrada  
**Capa:** Francisco Cavalcante  
**Normalização:** Hilma Celeste Alves Melo  
**Composição e Diagramação:** Jorge Domingues Lopes

### EDITORA UNIVERSITÁRIA

**Diretor:** Manoel Gomes de Lima  
**Diretor da Divisão de Editoração:** Lairson Costa  
**Diretor de Arte-Final e Fotocomposição:** Paulo Camarão  
**Diretor de Produção:** Luiz Carlos Galeno  
**Montagem:** José de Arimatéia Oliveira Gomes  
**Fotolito:** Walfredo Ávila dos Santos

Periodicidade: Semestral  
 Endereço: *Cursos de Pós-Graduação em Letras*  
*Centro de Letras e Artes*  
*Campus Universitário do Guamá - R. Augusto Correa, 1*  
*Guamá - Belém - PA - Brasil*  
 CEP 66075-110 Fone: (091) 211-1501 – Fax: (091) 211-1499  
 Tiragem: 500 exemplares.

**Catálogo:** Biblioteca Setorial do CLA, Belém-PA

MOARA. Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras.	
Belém: Universidade Federal do Pará.	
n.1	1993
Publicação interrompida de out/93 a set./94	
n.2	1995
n.3	1995
n.4	1995
n.5	1996
n.6	1996
Semestral	
ISSN: 0104-0944	
1. Literatura - Periódicos. 2. Lingüística - Periódicos. I. Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes	
CDD 805 CDU 8(05)	

## Sumário

### APRESENTAÇÃO

Solange Leda Gallo	I-II
<i>A análise do discurso no Brasil do “mercado livre”</i>	
Robert de Beaugrande	1-12
<i>Ideological discourse analysis</i>	
Teun A. van Dijk	13-45
<i>Um ensaio em análise do discurso: “O discurso do expurgo ou o fracasso do poder”</i>	
Maria Clara Teles	47-72
<i>Análise semiótico-estrutural de uma narrativa conversacional seqüencial</i>	
Megan Duque Estrada	73-93
<i>Discourse analysis of the spoken and written versions of a short narrative</i>	
Stephen Mark Gil Silvers	95-132
<i>A transitividade verbal na língua portuguesa: uma investigação de base discursiva</i>	
Célia Brito	133-158
<i>Continuidade temática e referencial na produção de narrativas por crianças</i>	
Maria Elias Soares	159-167

## APRESENTAÇÃO

Esta publicação vem legitimar um lugar específico de produção científica no campo dos estudos da linguagem.

A produção aqui apresentada revela uma filiação a recentes teorias lingüísticas que priorizam uma visão mais global da linguagem.

São enfatizados, nos diversos artigos, aspectos contextuais de natureza social, fundamentais para uma compreensão abrangente do dado lingüístico.

A leitura dos artigos nos permite compreender que a produção formal, ou seja, que a forma lingüística é sempre determinada por fatores que extrapolam uma estrutura cognitiva de base. Conforme demonstrado nos diversos trabalhos, a forma é determinada por fatores dialógicos, intertextuais, culturais, sociais e ideológicos.

Assim, vemos alargados os limites da Lingüística na medida em que ela passa a incluir no seu método os conhecimentos trazidos da Pragmática, da Semiótica, da Teoria da Enunciação, da Filosofia da Linguagem, da Análise do Discurso.

Esta é uma bonita trajetória das idéias lingüísticas do norte do Brasil, uma região que constrói sua história de maneira especial pelo distanciamento dos centros produtivos do país, pela diversidade étnica interna, pela proximidade com o estrangeiro, pela riqueza material e cultural.

Na medida em que as Ciências Sociais vão exercendo uma influência maior na pesquisa lingüística, temos mais condições de contemplar essa diversidade e estaremos produzindo trabalhos cada vez mais conseqüentes do ponto de

vista político, e cada vez mais contemporâneos das recentes idéias no campo dos estudos da linguagem. A Análise do Discurso de linha francesa inaugura essa perspectiva de reflexão que nasce no confronto das Ciências Sociais e da Lingüística.

Assim, situados em uma região tão rica do ponto de vista cultural, somos privilegiados para essa produção de natureza discursiva.

Embora este sexto número de MOARA não tematize questões regionais, ele consolida teoricamente um trabalho abrangente em lingüística, que propõe uma relação mais aprofundada com a linguagem para os leitores, ao mesmo tempo que constitui-se em uma promessa para aqueles que, sensibilizados para os “efeitos do sentido”, queiram integrar-se a este grupo de pesquisa.

Solange Leda Gallo  
Universidade Federal do Amazonas

## A ANÁLISE DO DISCURSO NO BRASIL DO “MERCADO LIVRE” \*

Robert de Beaugrande  
Universidade de Viena

- **RESUMO:** Este trabalho apresenta considerações gerais sobre a evolução da Análise do Discurso e trata, especificamente, da sua relação com a situação política e sócio-econômica brasileira. São feitas observações sobre o discurso público no “país do mercado livre” e é analisado o “discurso transcendental” de uma peça publicitária de uma empresa multinacional. A análise apresentada objetiva ligar os sentidos do texto às condições do país. É um estudo de caráter crítico que está a serviço de uma ideologia “ecológica”, ou seja, que afirma o valor da vida do homem através da busca de sua preservação em um ambiente humano. Tenta mostrar as diversas estratégias utilizadas na construção do texto com o propósito de sensibilizar as pessoas para escolhas entre o consumismo e o “ecologismo”, entre o egoísmo e a generosidade, entre o poder e a solidariedade e entre o confronto e a cooperação.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ideologia, Discurso Transcendental, Análise Crítica do Discurso.

### 1 A evolução da Análise do Discurso

O desenvolvimento da análise do discurso pode ser visto por dois ângulos, de um lado a disciplina teve uma evolução separada das disciplinas vizinhas, tais como a Lingüística, a Antropologia e a Sociologia. Nesta visão, foi principalmente um empreendimento para ajudar estudiosos de discurso transdisciplinar a resolver problemas práticos, na busca e interpretação de dados discursivos, mas esta visão é simples demais e não corresponde à história atual, contudo a ênfase prática da Análise do Discurso merece nossa atenção. De outro

---

\* Quero agradecer imensamente a Antônia Elizabete Alves da Silva e a Benedita Cristina Amaral Diogo por terem transcrito a versão oral deste trabalho.

lado, a Análise do Discurso foi uma disciplina que se desenvolveu para resolver problemas teóricos e práticos dessas outras disciplinas.

O problema principal foi, sem dúvida nenhuma, a famosa separação já feita no “Curso de Lingüística Geral” de Ferdinand Saussure entre *língua* e *fala*. O problema começa com o fato de que a língua não se apresenta como fenômeno humano; é-o sempre só a fala. A solução proposta para a lingüística saussuriana foi a de reconstruir a língua como sistema idealizado e abstrato. Esta estratégia deu bom resultado somente no campo da fonologia, onde é fácil descrever as unidades fundamentais e mínimas com base na articulação humana. Já na morfologia a descrição das unidades mínimas de formas que têm sentido gerou problemas bastante difíceis, graças à quantidade dessas formas nas diversas línguas. Um catálogo dos morfemas de uma língua teria que incluir todos os pedaços das palavras, isto é, a totalidade do vocabulário, além de todas as flexões nominais, verbais, etc. A solução preferida foi limitar o campo da morfologia aos subsistemas menores, bem organizados e fechados, tal como as flexões verbais. As raízes nominais e verbais foram entregues ao campo da lexicologia, que ficou marginalizado na lingüística devido à grande variabilidade dos lexemas. Os problemas, no campo da sintaxe, ficaram ainda mais difíceis no que diz respeito à utilização de soluções que deram resultado na fonologia. As unidades da sintaxe não são bem organizadas nem mínimas e é impossível dizer quantas frases e expressões uma língua pode ter, ao contrário da fonologia e morfologia, cujas unidades são visíveis nos dados transcritos.

Naquela época, a Lingüística sofreu uma importante mudança, pois uma língua só era definida como um sistema ou uma combinação de sistemas de unidades mínimas bem organizadas. A partir de então, a língua foi definida como um sistema de regras de formação e transformação, no qual,

obviamente, estas regras não aparecem nos dados transcritos. Foi quando os lingüistas postularam um nível de “estrutura subjacente”, que foi o lugar de operação das regras. A estrutura superficial foi somente o resultado final desta operação.

A liberdade de inventar sistemas de regras levou a uma nova situação, na qual vários grupos de lingüistas inventaram uma quantidade de sistemas diferentes e tentaram estabelecê-los através da polêmica acadêmica. Até hoje, nenhum dos sistemas de regras ganhou base empírica. Ao contrário, a tendência foi de inventar sistemas cada vez mais formalizados e mais longe dos dados do discurso observado na conversação cotidiana.

Uma tentativa para resolver essa situação foi convidar a semântica, que até então tinha ficado à margem da lingüística e dentro da filosofia, para fazer o papel de fonte de mais regras formais. As unidades básicas desta semântica foram os “traços semânticos”, que foram imaginados como unidades mínimas de sentido, que, ao contrário da fonologia com as unidades de sons (fonemas), ninguém sabia como achar e definir as unidades semânticas. As poucas demonstrações foram pouco convincentes e o consenso dos lingüistas, que já havia sofrido grandes prejuízos na sintaxe formal, acabou quase que inteiramente.

Chegou a hora da pragmática, quer dizer, da pesquisa do uso da língua, exatamente o aspecto que foi excluído no “Curso de Lingüística Geral”. Naturalmente foi bastante problemático introduzir um campo de pesquisa num ambiente teórico que antigamente nada tinha a ver com o uso de linguagem, daí ter sido a pragmática definida de uma maneira muito limitada.

Para exemplificar, consideremos o problema do falante nativo. Na fonologia, o falante nativo era quem tinha o conhecimento dos sons da sua língua e, portanto, a capacidade para compreender os sons teóricos da língua, apesar das variações na produção de pessoas diferentes, lugares diferentes, etc. Já na morfologia, o falante fazia uso dos sistemas de flexões

verbais, nominais, etc., sem o conhecimento analítico ou histórico desses sistemas. Na sintaxe e ainda mais na semântica, o falante sabe a língua da comunidade perfeitamente, não se atrapalhando em nenhuma circunstância ou situação, apenas talvez com limitações de memória, – torna-se, efetivamente, um robô automatizado.

A pragmática foi obrigada então a basear-se em análises dos “atos de fala” nos quais os participantes eram falantes idealizados, sem identidade social e muito menos personalidade particular. Esta estratégia assegurou a entrada bem-vinda da pragmática na Lingüística formal, mas também impediu a possibilidade de reintrodução da realidade cognitiva e social dos comunicadores.

Tenho a impressão de que os lingüistas mais interessados na Análise do Discurso tiveram a sensação de ter perdido contato com a realidade da comunicação e reagiram contra uma eleição extremamente exagerada e o projeto que tenta resgatar “terra firme” para os estudos dos grandes problemas pessoais e sociais associados ao discurso real.

A meu ver foi uma coincidência vários grupos diferentes terem chegado a essa conclusão mais ou menos na mesma época, e talvez por isso tenham tido conceitos e métodos bastante diversos, como por exemplo, na Inglaterra, na França, na Alemanha, nos Estados Unidos, etc. No caso do Brasil, a Análise do Discurso recebeu um impulso importante da Educação Libertadora da obra de Paulo Freire (Freire, 1980). Ele enfrentou o problema da alfabetização e foi o primeiro pesquisador a compreender a necessidade de fazer seu projeto com uma ligação entre a teoria e a prática. Na teoria, a alfabetização pode ser analisada do ponto de vista fonológico, morfológico, sintático, semântico e até pragmático, e cada análise chega a resultados diferentes e mesmo incompatíveis do mesmo jeito que a lingüística moderna tratou a linguagem em níveis separados na tentativa de fazer uma análise mais rigorosa.

Ao contrário dos lingüistas norte-americanos, Freire compreendeu a necessidade de uma *interação contínua e dialética entre a teoria e a prática*. Enquanto os americanos elaboravam uma teoria cada vez mais longe da prática, ele enfrentou a prática como desafio e construiu uma teoria praticável. E não foi à toa que sua obra teve como fundamento teórico exatamente os mesmos pensadores que trabalharam na Análise do Discurso da Escola Francesa, tais como Jean-Paul Sartre e Michel Foucault.

## 2 Análise crítica do discurso

Depois dessa curta retrospectiva sobre o desenvolvimento da Análise do Discurso, podemos considerar suas relações possíveis com a realidade brasileira e a situação acadêmica neste país. Tenho a impressão de que a Análise do Discurso representa um campo de grande atividade atualmente – impressão que foi confirmada durante minha participação no Congresso do CELSUL em novembro de 1995.

O que ainda está faltando, no meu modo de ver, é uma *consolidação transdisciplinar e interuniversitária* para montar projetos de porte adequado a este período de desenvolvimento social. Nesta seção, oferecerei algumas sugestões de tais projetos, que parecem bastante urgentes para o futuro.

O assunto mais importante parece-me ser *o papel do discurso público*, num país que evoluiu de uma ditadura militar para uma república, sem resolver os problemas da maioria do povo, que continua vivendo na miséria e na fome. Evidentemente, há métodos para garantir os mesmos extremos da desigualdade sem fazer uso da força e da violência que simbolizam a ditadura. Vale ressaltar que o motivo principal para o golpe de Estado em 1964 foi a ascensão de um governo de verdadeiros sentimentos trabalhistas. Foi assim em muitos outros países na América Latina, quando as democracias

diversas chegaram ao poder através de um resultado que realmente representava a vontade da maioria do povo.

O que foi diferente no caso do Brasil foi o fim muito lento da ditadura, passando por uma série de quase-democracias, até chegar a um Estado aparentemente livre do controle dos generais que comandavam a ditadura. Ao contrário, por exemplo, da Argentina, onde a ditadura caiu quase da noite para o dia, por causa da guerra desastrosa contra a Inglaterra nas Ilhas Malvinas.

O aspecto mais relevante aqui foi a volta da liberdade no discurso público. Anteriormente, estritamente controlado pelo Governo e pela polícia, ia de encontro ao discurso dos direitos humanos; o discurso sobre os direitos dos trabalhadores, especificamente, era extremamente "subversivo". Hoje, o próprio governo "neoliberal" faz uso da palavra todos os dias para expressar suas boas intenções e sua preocupação com todas as classes sociais e respeito à saúde, educação, emprego, segurança e agricultura. Quero ressaltar que a democratização do Brasil durante a transformação da ditadura em democracia foi principalmente cumprida *na teoria do discurso público*, de tal maneira a deixar, *na prática social*, a estrutura do país preservada. É um discurso totalmente mistificado face à realidade brasileira: a maioria da população tem o direito de falar o que pensa, mas muitas vezes não tem a possibilidade de freqüentar a escola, de ir ao médico, de adquirir terra para cultivar e até mesmo trabalhar:

*O Ministro do trabalho está negociando com o Congresso a implantação do contrato de trabalho por tempo determinado [...] o trabalhador poderá assinar um contrato com tempo pré-estabelecido, no máximo até dois anos com direito a recolhimento do FGTS e décimo terceiro salário, mas sem direito a pagamento de aviso prévio e a indenização de 40% sobre o valor disponível no Fundo de Garantia, pagos em caso de demissão. No ministério todos estão convencidos de que esta é a maneira mais barata e eficiente de arranjar espaço*

*para jovens no mercado de trabalho. "É preciso reparar a era Vargas" diz o Ministro do Trabalho. (Isto É, janeiro 1996, p. 88)*

Esta relação entre a realidade dos feitos e o discurso do Governo é muito típica. É um plano simplesmente "cosmético" que, em vez de reduzir o desemprego no país, simplesmente vai distribuí-lo entre um maior número de trabalhadores. Mas o Ministro defende a proposta, sem falar da miséria que vai produzir para os velhos, arranjando espaço apenas para os jovens. Parece assim um plano de alta consciência social, mas, na realidade, vai piorar a situação dos trabalhadores mais velhos, que têm menos chance de concorrer no "mercado livre" de trabalho. O discurso "neoliberal" apresenta prejuízos para os trabalhadores como se fossem significativos benefícios.

### 3 Demonstração: O discurso das multinacionais

É fácil reconhecer a contradição no *discurso das multinacionais*. Observe-se o texto abaixo, que é um exemplo muito típico:

- [1] *Quando alguém realiza alguma coisa é movido por um instinto comum a todo ser humano.*
- [2] *Desde uma criança em seus primeiros rabiscos, até uma grande empresa multinacional.*
- [3] *É um instinto tão vital como respirar.*
- [4] *É como dar o passo seguinte e fazer tudo ainda melhor, não importa o que seja.*
- [5] *Na busca do conhecimento, nós criamos, aperfeiçoamos, progredimos.*
- [6] *E, fazendo isso, estamos tornando o mundo um lugar melhor.*
- [7] *Não importa se somos crianças aprendendo a desenhar melhor, cientistas fazendo melhores remédios, políticos fazendo leis melhores ou indústrias fazendo produtos melhores.*



[8] *Todos, em algum lugar, de alguma forma, estão fazendo alguém mais feliz [...].*

[9] *Embora sejamos conhecidos por fazer melhores coisas, daqui por diante queremos ser conhecidos também por fazer as coisas melhores (Veja. 6 set. 1995, p. 124).*

Segundo Halliday (1986), podemos caracterizar esse exemplo como parte do *discurso transcendental*, quer dizer, um discurso que justifica os motivos dos falantes, referindo-se a valores universais bem longe dos problemas cotidianos e as motivações particulares. Neste caso, já no primeiro enunciado, fala-se dos instintos comuns a todos os seres humanos, uma generalidade que esconde a mentira dessa formulação tão geral.

O discurso multinacional tem por objetivo comunicar uma sensação de solidariedade entre as grandes empresas estrangeiras e o consumidor médio brasileiro. Veremos que este discurso tenta chegar a esse objetivo com uma variedade de recursos gramaticais, lexicais e discursivos. Na superfície, o texto parece muito inocente, mas sua mensagem está oculta, além de ser difícil de se acreditar, prejudica a sensibilidade do brasileiro, pela situação econômica que se esconde sob o discurso neo-liberal da “democracia” e do “mercado livre”: *a teoria inclusiva sempre em conjunto com a prática exclusiva* (Beaugrande, 1996). Em teoria, todos os cidadãos possuem os mesmos direitos humanos e a oportunidade de trabalhar e receber salários dignos, no “mercado livre”; na prática, a sociedade é terrivelmente fragmentada, com extremos contrastes entre o supérfluo e o luxo da elite de um lado e a pobreza e a miséria da maioria de outro. Na teoria, o “crescimento econômico” vai para as contas de todos os cidadãos do país, mistificando os mecanismos de distribuição; na prática, a expressão “mercado livre” parece indicar que o cidadão julga o sucesso do governo vendo só os fatores globais, sem ver sua situação particular. Dessa maneira foi possível que uma série de

governos, a serviço da elite, ganhasse eleições com os votos de grupos sociais, cuja situação ficou a mesma ou até pior.

A *análise crítica do discurso* dedica-se a ligar o sentido de um texto que parece bastante simples à condição social e econômica muito complicada de um país. Sabe-se que, na década de 60, uma série de informações apontou o grande prejuízo causado pelas multinacionais no “terceiro mundo”. Entre outros, os seguintes foram constatados.

As multinacionais:

- 1) *tiram muito mais do que dão ao país;*
- 2) *usam modos de competição, tais como a venda de produtos abaixo do custo de produção para impedir a concorrência das empresas nacionais;*
- 3) *impedem o desenvolvimento da tecnologia nacional, substituindo-a nos setores mais avançados;*
- 4) *usam propaganda para comunicar mensagem de que só os produtos importados têm valor, contribuindo para a ansiedade e sentimentos de inferioridade dos cidadãos;*
- 5) *usam propaganda para despertar o consumo de supérfluos, encorajando a elite a explorar o povo com ainda mais energia, para financiar mercadorias não necessárias;*
- 6) *ignoram regulamentos de segurança social, proteção da saúde no trabalho e proteção do meio ambiente;*

As multinacionais (com todas estas estratégias e efeitos) podem explorar não somente a estrutura econômica, geográfica ou política do país, como também os consumidores e mesmo os trabalhadores.

Observe-se o texto mais de perto. É típico no discurso transcendente o uso de palavras com sentido muito geral. Temos, por exemplo, expressões como: *alguém, alguma coisa, algum lugar, alguma forma, todo ser humano, fazer tudo ainda melhor, tornando o mundo um lugar melhor, fazer as coisas melhores*. Tais expressões colocam as atividades das multinacionais num quadro como parceiros benfeitores de todo o mundo, onde estão principalmente empresas humanísticas, que

fazem negócios apenas para ganhar o dinheiro necessário para “melhorar a vida de todos”. Naturalmente, declarações totalmente falsas aparecem. Por exemplo, na linha [1], pessoas “realizam” muitas coisas que não são movidas de nenhum jeito por um “instinto comum”, mas por motivos idiossincráticos ou simplesmente por engano. E a criação de uma empresa multinacional deve ser uma coisa seguramente longe dos “instintos de todos os seres humanos”.

A lista dos agentes na linha [2] é bem interessante: “criança” e “grande empresa” são colocadas juntas para a associação da inocência e da fraqueza da criança ao lado da fortíssima e culpadíssima empresa. A linha [7] apresenta uma lista de agentes e atividades, usando o paralelismo sintático para sugerir uma relação semântica bem íntima entre “crianças, cientistas, políticos e indústrias”. Cada um está fazendo alguma coisa que parece ser pelo menos inocente no caso da criança, e benéfico no caso dos cientistas e políticos. Mas a escolha dos agentes não é nada inocente. A criança que estava fazendo os “primeiros rabiscos” [2] está agora “desenhando melhor” [7], quer dizer: fazendo algo semelhante à empresa multinacional, como se fosse destinada a ser empregada dessa empresa e desenhar fábricas ou produtos. Os cientistas estão “fazendo remédios melhores”, o que não pode ser uma atividade reprovável; mas para entender a ligação, precisa-se saber que quase todos os remédios no Brasil são produtos das multinacionais e que, além disso, são tão caros que pessoas pobres simplesmente não têm condições de adquirilos. Quanto aos “políticos fazendo leis melhores”, à primeira vista, no contexto brasileiro só pode ser piada cínica. São exatamente as leis que são “melhores” para as multinacionais, por exemplo, leis que permitem que empresas estrangeiras não paguem a segurança social, uma prática que já tem uma longa história no Brasil; ou seja, leis para diminuir a área de florestas protegidas e para entregar uma área ainda maior à exploração das multinacionais. Assim, na superfície, parece uma ligação

justificada entre as atividades científicas e políticas e a produção de melhores produtos, sem falar que esses produtos vão ter os preços mais altos. Mas, na mensagem oculta, como vemos, as atividades industriais têm uma ligação bem mais sinistra, como as leis e os remédios produzidos para os outros.

O assunto é parecido com a lista de atividades associadas. Essa série começa com: “fazer tudo ainda melhor” [4]. A seguir a atividade transformar-se-á na “busca de conhecimento” [5], outra atividade impossível de reprovar-se. Depois vem uma série que parece fora da seqüência lógica: “criamos, aperfeiçoamos, progredimos”. Seria mais lógico que a “perfeição”, sendo o ápice, fosse também colocada no final; mas, já que o “progresso” é a palavra chave das multinacionais, é vantajoso fazer parecer que produzir progresso (em “progredimos”) é ir além da perfeição. No mito de cientismo, o progresso não pode senão “tornar o mundo inteiro um lugar melhor”, é isso exatamente o próximo passo discursivo [6]. O mito do *consumismo* diz que fazer o progresso é a mesma coisa que ganhar produtos melhores e este é o único caminho para chegar-se à felicidade; por isso, não surpreende que apareça o conjunto “maior felicidade” na linha [8].

Resta apenas o jogo de palavras em [9], que dá, como pressuposição, o efeito aceito por empresas conhecidas por fazerem melhores coisas, como se isso fosse diretamente ligado a “fazer as coisas melhores”, quer dizer exatamente “tornar o mundo um lugar melhor para todos os seres humanos”, e não, como na verdade, fazer um mundo melhor para a empresa que está fazendo a propaganda.

Podem ser difícil acreditar em tudo isso, mas a elite e a burguesia brasileiras, que se negam a ajudar a acabar com a pobreza e a miséria do povo, têm uma forte motivação para tal, pois, assim, podem aliviar sua vã consciência com a idéia de que as poderosas multinacionais vão resolver os problemas econômicos e sociais, exatamente como o texto promete fazer.

#### 4 Conclusão

Esta curta análise de um texto típico do discurso transcendental das multinacionais pode dar uma idéia da ideologia que se chama “crítica”. Ao contrário de cientistas clássicos, que afirmam deixar a ideologia fora de seu trabalho, a *análise crítica do discurso* afirma o caráter ideológico de todas as atividades e discursos incluídos nas ciências. Sendo assim, afirmamos também o caráter fortemente ideológico do nosso método, mostrando que age a serviço de uma *ideologia do ecologismo*, quer dizer, uma ideologia simples, afirmando o valor da vida humana e buscando caminhos para uma vida sustentável no meio ambiente e no ambiente humano. Assim sendo, a finalidade da análise é mostrar as *estratégias do discurso* e ligá-las à ideologia que envolve o discurso. O objetivo, a longo prazo, é restabelecer o equilíbrio entre os participantes do discurso e chegar a um nível de maior sensibilidade frente às ideologias no discurso. Nesse nível, o cidadão será, enfim, capaz de fazer uma escolha “ecologista”, contra o consumismo e para o ecologismo; contra o egoísmo e para a comunidade; contra o poder e para a solidariedade; contra o confronto e para a cooperação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse*. Norwood: Ablex, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.
- HALLIDAY, Tereza. *A retórica das multinacionais*. São Paulo: Summus, 1986.

## IDEOLOGICAL DISCOURSE ANALYSIS

Teun A. van Dijk  
University of Amsterdam

- **ABSTRACT:** Despite the frequent use of the concept of ideology, we still do not know exactly what ideologies, how they are structured, and how they are related to discourse. In the framework of a multidisciplinary project, this paper explores these issues from a socio-cognitive point of view. Thus, ideologies are first defined as basic systems that underlie the social representations (such as the attitudes) of a group. They are constituted by group relevant values and organized by categories that reflect the basic interests or identity of a group and its relation to other groups and society as a whole. The polarizing organization of ideologies is reflected in the structure of the manifestations of ideologies in social practices in general and in discourse in particular: Emphasis, at all levels of discourse structure, is put on positive properties of the ingroup and on negative properties of the outgroup, while conversely our bad things and their good things tend to be de-emphasized. Also, the various categories (membership, activities, goals, values, position and resources) of ideological structure are thus manifested in text and talk. The theory is illustrated by an analysis of fragments of editorials in the New York Times.
- **KEY-WORDS:** Ideology, Discourse, Social Cognition.

#### 1 Introduction

Ideological analysis of language and discourse is a widely practised scholarly and critical endeavour in the humanities and the social sciences. The presupposition of such analyses is that ideologies of speakers or writers may be ‘uncovered’ by close reading, understanding or systematic analysis, if language users explicitly or unwittingly ‘express’ their ideologies through language and communication.

Despite these widespread practices and assumptions, however, the theory that relates discourse and these ‘underlying’ ideologies is far from explicit. Indeed, in discourse studies, as

well as in cognitive and social psychology or the social sciences, we do not know much about how exactly ideologies are either developed by or through discourse, on the one hand, or how they control or otherwise influence text and talk, on the other hand. In this paper, therefore, I summarize some theoretical assumptions developed in my current project on discourse and ideology, and discuss some specific issues that have so far been ignored in the practice of ideological discourse analysis.

## 2 Social-political discourse analysis

In order to formulate our research goals in a broader framework, it should first be emphasized that ideological discourse analysis should be seen as one specific type of socio-political analysis of discourse. Such an analysis, among other things, attempts to relate structures of discourse with structures of society. That is, social properties or relations of, e.g., class, gender or ethnicity, are thus systematically associated with the structural units, levels, or strategies of talk and text embedded in their social, political and cultural contexts. The same is true for the relations between social organizations, institutions, groups, roles, situations, power, or political decision making, on the one hand, and discourse structures, on the other hand. (Fairclough, 1989, 1992; Kedar, 1987; Kramarac, Schulz & O'Barr, 1984; Kress, 1985; Ng & Bradac, 1993; Wodak, 1989).

In such an account, language users are defined as members of communities, groups or organizations, and are supposed to speak, write or understand from a specific social position. Ideological analysis then examines what ideologies are typically associated with that position, for example, in order to defend or legitimate that position, typically so by discourse. In relationships of dominance, such ideological discourse may thus serve to sustain or challenge social positions.

This socio-political approach to ideological analysis is classical, but hardly explicit. Rather crucially, it fails to tell us how exactly social positions of language users or of the groups of which they are members affect (or are affected by) text and talk. Men, and not women, may have recourse to specific topics, lexical style or rhetoric, or vice versa, and the same may be said for whites vs. blacks, old vs. young people, or police officers vs. suspects. As is the case in sociolinguistics, such an analysis hardly goes beyond correlational description: It neither explains nor specifies how such group members may thus express their social positions, that is, what discourse production processes are involved in 'expressing' such positions.

Trivially, since groups and institutions, as such, do not write or speak or understand discourse, there is no way social structure itself may directly affect text and talk, unless through the agency of communicating individuals as members of groups or social categories. That is, as is the case for many other forms of social and political analysis, a fully fledged explanation of the relations between discourse and society needs to cross the well-known macro-micro and society-individual divide (Alexander, Geisen, Munch & Smelser, 1987; Knorr-Cetina & Cicourel, 1981).

This means that we need a theoretical interface where the social and the discursive can 'meet' and be explicitly related to each other. One candidate for this interface is situated social interaction itself. Depending on one's perspective or sociological theory, either the macro or the micro may be taken as more basic in such an account (Collins, 1981; Fine, 1991). Situations would then represent the unique combination of social members, categories, relations, processes or forces. For instance, a specific encounter between doctor and patient would be instantiating or enacting more abstract structures of medical institutions in general, and relations between doctors and patients in particular (Mishler, 1984; West, 1984). Talk of social

members in such a context might instantiate, more or less directly, one type of social relation, e.g., that of dominance, politeness, assistance or solidarity. More specifically, this would probably entail the use of expressions that may be intended or interpreted as signalling such social relations, as may be the case for pronouns as markers of dominance or politeness.

### 3 The socio-cognitive interface

Although this society-actor interface provides us with insight into one dimension of the macro-micro divide, it is incomplete. What we also need is a socio-cognitive interface. Arguments for the necessity of this interface are the following:

- (1) The very notions of (social) 'action' and 'actor' themselves have an important cognitive dimension: Knowledge about conditions and consequences, plans, intentions and goals of actions, as well as the very action concepts themselves, are properties of thinking or of mental representations, that is, of the mind (Aebli, 1980; Danto, 1973; Whiteley, 1973; but see Coulter, 1989).
- (2) The same is true for interaction, action co-ordination and the strategic adaptation of action to the social context, which all require mental representations of other actors (and their representations) as well as of the relevant properties of the situation or context (Furnham & Argyle, 1981).
- (3) Similarly, the social macro-micro link – defined in terms of group membership of social actors and of their actions taken as instantiations of social relations, processes or structures – also needs a cognitive dimension (Cicourel, 1973). Group members need to identify and represent themselves as being members of groups in order to be able to act 'as' group members. They bring to bear shared, general knowledge about society and interaction in the competent execution of their actions, as well as in the understanding of the actions of others (Fiske and Taylor, 1991; Farr & Moscovici, 1984).

- (4) The same is a fortiori true for verbal interaction and discourse, whose structures and meanings, planning and understanding, also need to be formulated in terms of a cognitive account of the mind, involving specific and shared knowledge and other social beliefs (van Dijk & Kintsch, 1983).

Spelling out these arguments would require a lengthy theoretical and philosophical analysis, which cannot be given here. For our purposes, then, we shall simply assume that these arguments are valid, and that the relations between society and interaction, and hence between society and discourse, are necessarily indirect, and mediated by shared mental representations of social actors as group members. Indeed, the very knowledge of language and discourse is a prominent example of the shared social cognitions of groups and their members.

### 4 Ideologies

It will be further assumed that the same is true for ideologies. Ignoring a vast discussion of ideologies in the social sciences (CCCS, 1978; Eagleton, 1991; Larrain, 1979; Thompson, 1984), we shall here simply define ideologies as systems that are at the basis of the socio-political cognitions of groups (Lau & Sears, 1986; Rosenberg, 1988). Thus, ideologies organize social group attitudes consisting of schematically organized general opinions about relevant social issues, such as abortion, nuclear energy or affirmative action (Eagly & Chaiken, 1993). Depending on its position, each group will select from the general cultural repertoire of social norms and values those that optimally realize its goals and interests and will use these values as building blocks for its group ideologies. Thus, the value of 'equality' or the norm of 'non-discrimination' will be paramount in the ideologies of women, minorities and other dominated groups. Of course, this does not mean that the

selection of basic values is consistent. People may find 'equality' and 'economic freedom' both equally relevant, and this will also show in the specific domain-relevant attitudes such 'contradictory' ideologies sustain, and ultimately also in their discourses (Tetlock, 1989).

Social representations are defined for groups, viz., as being shared by (the minds of) social group members (Farr & Moscovici, 1984). This means that we need to bridge the gap between such social cognitions and the personal cognitions (such as personal knowledge and experiences underlying individual text and talk. Through other social representations, such as attitudes and socio-cultural knowledge, ideologies also influence this specific knowledge and beliefs of individual language users. These personal cognitions, represented in mental models of concrete events and situations (including communicative situations), in turn control discourse, for instance in storytelling about personal experiences, or in argumentation about personal opinions (Garnham, 1987; Johnson-Laird, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983; van Oostendorp & Zwaan, 1994).

One of the main lacuna in both sociological and even psychological theories of ideology is an explicit account of the internal structures or organization of ideology. It may be assumed, as we did, that ideologies feature a group-relevant, self-serving selection of fundamental socio-cultural values. Since group relations and interests are involved, we may also assume that ideologies show a polarizing structure between US and THEM. If they should organize sets of domain-relevant attitudes, we may further assume that they feature a number of axiomatic propositions (e.g., 'Women and men are equal' in a feminist ideology). We finally take it that ideologies, just like other social representations, may have a standard schematic organization, consisting of a limited number of fixed categories. These categories may be the same as those of a self-group

schema. That is, while underlying the self-serving interpretations of members of social groups, ideologies may in fact be the same as the representation a group has of itself (and of the relations with relevant other groups, e.g., opponents) in the social structure. If such is the case, an ideology might be constructed from such group-defining categories as Identity/Membership, Activities, Goals, Norms and Values, Social Position and Resources (van Dijk, 1995a, 1995b).

Contrary to many traditional approaches to ideologies, we do not assume that ideologies are necessarily 'negative' or 'false'. That is, not only dominant groups may have ideologies used to legitimate their power or to manufacture consent or consensus (for discussion, see Abercrombie, Hill & Turner, 1980, 1990). Also oppositional, dominated groups may have an ideology that effectively organizes the social representations needed for resistance and change. Similarly, ideologies may organize attitudes and knowledge which, given a specific point of view or epistemic system of knowledge criteria (e.g., those of contemporary science), are 'false', but this is not a necessary property of all ideologies as we define them (for discussion, see, e.g., Eagleton, 1991).

Next, ideologies are not limited to groups that are related by dominance, power or struggle. We also have professional ideologies (e.g., of journalists and professors), institutional ideologies, and ideologies of many other groups in society. Relevant, according to our definition, however, are the 'group interests' as defined by the categories of identity, activities, goals, norms and values, social position and resources. This of course often means that ideologies are involved in social conflicts between groups, but this is neither a necessary nor a sufficient criterion for the development and reproduction of social ideologies.

Finally, ideologies need not be detailed, complex systems, such as those of 'socialism', 'liberalism',

'communism', or 'feminism', among others. They may very well be limited to a few basic principles. Moreover, not all members of a group will have the same detailed ideological system. Usually specialized elites or 'ideologues' will have a more detailed system than other group members (Converse, 1964; see the various contributions to Lau & Sears, 1986).

We now have an outline of a viable interface between society and discourse, and between ideology and discourse, viz., along the group-actor dimension and according to the relations between shared social cognition and specific, personal or individual cognitions. This interface explains both the shared, social nature of text and talk, and the unique, variable, contextual and personal, properties of discourse (Billig, 1991). It explains why whites may act and speak as whites, e.g. in racist talk, but also why and how there is still considerable variation in such group-related talk (van Dijk, 1987, 1983). Details of the cognitive processes and representations involved in the relations between ideologies and attitudes, between knowledge or attitudes and models, or between models and textual structures are ignored here. Indeed, many of these aspects of social cognition are at present unknown. Figure 1 shows the various cognitive components involved in the relations between underlying ideologies in social cognition, mental models in personal cognition (episodic memory and the actual comprehension or production of text or talk under the influence of mental models of the situation).

Relevant for our discussion are the links between discourse and ideology. Ideological discourse analysis presupposes insights into these links. Our outline of the relations between social and personal cognition suggests not only that the link between discourse and ideology is indirect and mediated by cognition, but also that, even within the cognitive framework, the link between ideology and the mental management of discourse is indirect. That is, between ideology and discourse we

find more specific attitudes, knowledge, and particular mental models of events and contexts of communication. Moreover, language users are not only social members, but also persons with their own personal history (biography), accumulated experiences, personal beliefs and principles, motivations and emotions, as well as a unique 'personality' that defines the overall type or orientation of their actions. Besides socially shared knowledge, attitudes and ideologies, actual text and talk will also be influenced by such personal cognitions.

Another major source of both individual and social variation of ideologies and their expression in discourse is the obvious fact that a person belongs to different groups and hence may share different ideologies. These may of course be mutually incompatible, and this means that for each social context of interaction and discourse, language users may have to strategically negotiate and manage their possible different allegiances. This is also obvious in discourse, which may show results of such ideological dilemmas, of internal argumentation and insecurity, or of the social pressures individuals face in the realization of the ideologies of the different groups they belong to (Billig et al., 1988; Billig, 1991). Thus, a black woman journalist in the United States may have to combine the ideological systems of gender, ethnicity, profession and nationality, and conflicts between these are obvious, and this will also affect her social activities, her news reports and her other discourse, depending on the social situation (e.g., in the newsroom she will be expected to be professional – and American – first of all, and her other identities and allegiances may be marginalized, suppressed or otherwise restricted).

We see that before ideologies actually 'reach' discourse and its structures, there is a broad and complex range of mental factors that also may influence discourse production (or comprehension). For ideological analysis this means that ideologies cannot simply be 'read off' actual text and talk.

Racist speakers will typically say 'that they are of course not racist (but...)' (van Dijk, 1984, 1987), male chauvinists will not always display their contempt of women, and corporate managers may be heard to engage in elaborate talk about human resources instead of profits.

In sum, linking the 'surface' of talk and text to 'underlying' ideologies is a process fraught with complexities and contradictions. Indeed, the most persuasive ideologies may seldom be expressed at all, and we need a series of theoretical steps to elucidate the indirect ideological control of discourse in such cases. This also explains the customary ideological variations and contradictions found in surveys, interviews or other discourse. Rather than to conclude that people do not have ideologies, or that these are 'inconsistent' systems of beliefs, the equally undeniable observations of frequent ideological stability across contexts and throughout groups suggests that group members often do have (sometimes simple) ideologies, but that because of other factors these ideologies may be expressed in variable ways by individuals in different contexts.

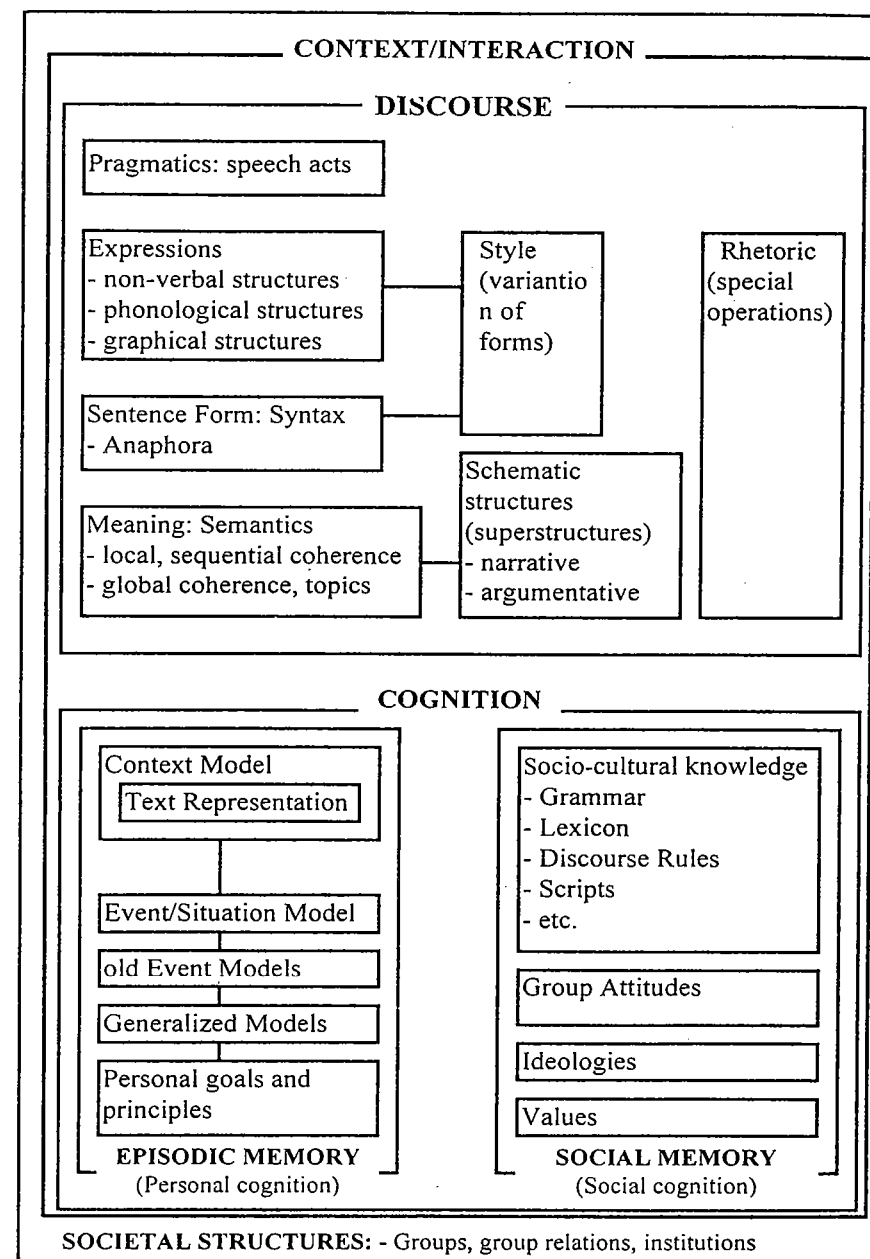


FIGURA 1



## 5 Discourse structures

The point of ideological discourse analysis is not merely to 'discover' underlying ideologies, but to systematically link structures of discourse with structures of ideologies. One need not be a discourse analyst to conclude that a news report, textbook fragment or conversation is 'conservative', 'sexist' or 'environmentalist'. Our naive knowledge of language, discourse, society and ideologies usually allows us to make such inferences rather reliably. A more analytically explicit study of discourse, however, will need to spell out such intuitions, and to specify what expressions or meanings of discourse give rise to what kind of inferences or other mental steps.

Some of these discourse structures are straightforward. Since ideologies are the basis of our social judgements, and ideologically controlled propositions often are opinion statements, expressions of such opinions, e.g., those about 'Others', will often indicate what ideological constraints are involved. Lexical items chosen to describe others, as in the case of the well-known pair of freedom fighter and terrorist, when applied to the Contras and the Sandinistas by ex-president Ronald Reagan, are an example in kind. Slightly more indirect or 'coded' is the use of moderate (vs. radical) when describing groups, parties or countries that espouse our ideologies, that are our friends or that do not threaten our interests (Herman, 1992; Herman & Chomsky, 1988).

The ideological semantics underlying such lexical selection follows a rather clear strategic pattern, viz., that in general ingroups and their members, as well as friends, allies, or supporters, tend to be described in positive terms, whereas outgroups, enemies or opponents are described in negative terms. This is a familiar finding in intergroup theory, theories of stereotyping and (other) social cognition research (Fiske & Taylor, 1991; Hamilton, 1991; Semin & Fiedler, 1992; Turner & Giles, 1981). That is, we assume that the mental representations

of these groups in terms of attitude schemata and underlying ideologies will feature the overall evaluative concepts that also influence lexical selection (all other things – like context constraints – being equal). This may not only show in adjectives or nouns used to describe ingroups and outgroups and their properties, but also in the complex structures that relate these groups with specific actions, objects, places, or events. African Americans in general, and young black males in particular, may thus be 'associated' with the inner city, with drugs, riots or welfare in many ways that, for specific texts and contexts, are as many codewords of the semantics of racist discourse.

If the overall strategy of positive self-presentation and negative other-presentation is a well-known way to exhibit ideological structures in discourse, we may predict that the following structures and strategies of text and talk may typically be ideologically relevant, depending on topic, context, speech acts and communicative goals, for ingroups and outgroups respectively:

### Describing/attributing positive action

<i>Ingroup</i>	<i>Outgroup</i>
Emphasis	De-emphasis
Assertion	Denial
Hyperbole	Understatement
Topicalization	De-topicalization
- sentential (micro)	
- textual (macro)	
High, prominent position	Low, non-prominent position
Headlining, summarizing	Marginalization
Detailed description	Vague, overall description
Attribution to personality	Attribution to context
Explicit	Implicit
Direct	Indirect
Narrative illustration	No storytelling
Argumentative support	No argumentative support
Impression management	No impression management

The reverse will be true for the description and attribution of negative actions, which generally will tend to be de-emphasized for ingroups (e.g., by denial, euphemisms, implicitness and detopicalization), and emphasized for outgroups. These principles are well-known in the social psychology of attribution and intergroup relations, and also apply to discursive strategies (Pettigrew, 1979; Stephan, 1977).

Disclaimers, such as "We have nothing against blacks, but..." are an example of local semantic moves that combine such ideological strategies, in a way that the ingroup is presented positively (as being tolerant) or by denying a negative property (not being racist), whereas the second but-part (usually the dominant part) expresses a negative property of the outgroup (van Dijk, 1984, 1987). The positive first part may thus be interpreted as expressing a general socio-cultural value (like tolerance), but it at the same time functions as the enactment of a strategy of face-keeping and impression management that allows for the expression of prejudice in a normative situation in which the expression of prejudices is 'officially' prohibited.

Note that the (incomplete) list of discourse structures used to exhibit positive and negative judgements about groups applies to different levels and dimensions of text and talk. Thus, 'emphasis' is a very general structural notion, and may apply to the following levels (for discussion of the respective theories of these and other levels or dimensions of discourse, see e.g., the contributions in van Dijk, 1985).

- phonological structures (stress, pitch, volume, intonation)
- graphical structures (headlines, bold characters)
- overall ordering and size (first and later, higher and lower, bigger and smaller, primacy and recency)
- syntactic structure (word order, topicalization, clausal, relations: main and subordinate, fronted or embedded; split constructions)
- semantic structures (explicit vs. implicit, detail and level of description, semantic macrostructures vs. details)

- lexical style (positive vs. negative opinion words)
- rhetoric (under- and overstatement, euphemism, litotes; repetition)
- schematic or superstructures (expressed – or not – in prominent conventional category, e.g., Headline or Conclusion; storytelling and argumentation)
- pragmatic (assertion vs. denial; self-congratulation vs. accusation)
- interactive (turn-taking: self-selection and dominance; topic maintenance and change; non-verbal communication: face, gestures, etc.)

In sum, language and discourse have a broad range of structural possibilities to emphasize and de-emphasize information and hence also the ideologically controlled opinions about ingroups and outgroups.

Obviously, such structures are not merely 'expressive' or coding for ideological positions, but also may play a role in the persuasion-reception dimension of communication. In that case, such discourse structures may be assumed to contribute to the desired mental models of events: All emphasized information or opinions (e.g., those expressed in headlines or those topicalized) thus tend to be construed in a prominent position in the mental model. This will facilitate organization, recall and hence the use of such 'biased' models in opinion formation and change.

Relative to ideologies, discourse structures always have the double function of enacting or 'executing' underlying ideologies on the one hand, and, on the other hand, of acting as a more or less powerful means of persuasion, that is, as strategic means to influence preferred mental models, and – indirectly – preferred attitudes and ideologies. It is in this latter way also that the formation, change and challenge of ideologies are a function of discourse structure.

## 6 Structures of ideologies and structures of meaning

In the previous section we have seen that both at the microlevel of lexicalization, sentence meaning and local sentence coherence as well as on the macrolevel of topics and overall meaning, discourse semantics may be multiply affected by underlying ideologies. Each of these lines of influence would need to be examined in much more cognitive and semantic detail, but the overall principle is clear: Meanings are manipulated, structurally, by the principle of ingroup favouritism and outgroup derogation which is familiar in social cognition, and hence also in the analysis of ideologies.

If ideologies, as we have assumed above, are structured by group-schema categories, then we may expect that discourse meanings influenced by such ideologies typically feature information that answers the following questions:

- Who are We? Who do (do not) belong to Us?
- What do We do? What are Our activities? What is expected of Us?
- What are the goals of these activities?
- What norms and values do We respect in such activities?
- To which groups are related: Who are Our friends and enemies?
- What are the resources We typically have - or do not have - (privileged) access to?

That is, when we examine discourses that generally function as modes of self-defence, legitimation, or explanation, or that have other self-serving functions, we would typically expect a prominent presence of meanings that can be interpreted as expressions of such categories.

Since ideologies are highly abstract, while having to function for many social domains and situations, it should be realized, however, that in concrete text and talk these categories may be specified for particular social issues. For instance, racist whites will not only talk about themselves and minorities in

general, but may focus on ethnic or race relations in immigration, social welfare, education or politics. And feminist women may orient their discourses according to the ideologically founded attitudes about human rights and gender relations in general, but also focus on employment, affirmative action, sexual harassment, abortion, child care, and so on. Moreover, apart from ideologically generic statements, most ideological text and talk will of course deal with concrete events, situations and people, that is, with specific mental models that feature instantiations of such general, group-based opinions.

While such mental models allow for many personal experiences and opinions, and also combine with context constraints (as subjectively represented in mental context models), comparison of discourses by different group members in different contexts may allow for the discovery of linkages with ideologies and their structures. We may therefore predict that ideological discourse will typically be semantically oriented towards the following topics, local meanings and implications:

**Self-identity descriptions:** who are We, where do We come from, what are Our properties, what is Our history, how are We different from Others, what are We proud of; but also: boundary statements with respect to Others: Who will be admitted, what are the criteria of admission, who may immigrate, etc. Obviously, such self-identity descriptions will generally be positive.

This will typically be the case for those groups whose identity is threatened, insecure, or marginalized, such as women, minorities, immigrants, and so on; or, in a defensive way, for those dominant groups whose dominance is threatened. That is, self-identity descriptions are specifically relevant for those groups who are self- or other-defined mainly or exclusively because of their (e.g. more or less permanent, inherent or

attributed) characteristics, such as those of gender, race, ethnicity, age, religion, language, origin.

**Activity-descriptions:** What are Our tasks? What do We do? What is expected of Us? What are Our social roles, etc.?

Ideological activity description is typical for groups who are defined by what they do, such as professionals and activists. Thus journalistic, professorial, medical or environmental ideologies focus on what (good things) members do, such as writing news, doing research, healing the sick or protesting against pollution.

**Goal-descriptions:** Activities make ideological and social sense only if they have (positive) goals. Thus, ideological discourse of groups will typically focus on the (good) goals of their activities, such as informing the public or serving as a watchdog of society (journalists), seeking the truth or educating the young (professors) or saving nature (environmentalists). It should be emphasized that such goal-descriptions are by definition ideological, and not necessarily factual: This is how groups and their members see themselves, or want to be seen and evaluated.

**Norm and value descriptions:** Crucial in much ideological discourse are meanings that involve norms and values, about what We find good and bad, right or wrong, and what Our actions and goals try to respect or achieve. Thus, professors and journalists may emphasize their special focus on truth, factuality, and reliability in their accounts of the 'facts'. Minorities and women may emphasize equality or justice, and corporate managers freedom (of the market, freedom from state intervention). In the description of Our opponents or enemies, We may thus expect an emphasis on the violation of such norms

and values. Thus the Others will be typically undemocratic, intolerant, inefficient, impolite or unintelligent.

**Position and relation descriptions:** Groups define their identity, activities and goals largely also in relation to other groups. Professors with respect to students, journalists with respect to the public or their news actors, anti-racists by definition with respect to racists, and feminists with respect to chauvinist men. Influenced by this category, thus, we may expect special focus on group relations, conflict, polarization, and negative other-presentation (derogation).

**Resource description:** Groups can generally exist and subsist only when they have access to general or specific resources. In intergroup conflicts and when such access is threatened or limited, ideological discourse will largely focus on such resources: Journalists will be keen to protect their sources or information, professors their expertise or knowledge (or the means to secure such knowledge), whereas minorities and women may precisely focus their discourses on the fact that they do not have equal access to valuable social resources such as status, respect, jobs, housing, income, equal pay, and so on. Some social groups are primarily defined in terms of their access or non-access to resources, such as the rich and the poor, the unemployed and the homeless, and in general the Haves and the Have-nots. At this point, we may expect elaborate semantic strategies that aim to defend (or attack) privileged access (the 'right') to resources, that emphasize a 'natural' control of such resources, and so on.

We see that an elementary analysis of ideologies in terms of a number of hypothetical categories that typically define major social parameters of groups also allows us to postulate typically group-oriented meanings in discourse,

especially when the identity, goals, norms, position, and resources of the own group in conflict with that of others is concerned, and when the own group is challenged, threatened or dominated. When this is not the case, e.g., when dominance is not challenged, such ideological structures may simply be presupposed, or found commonsensical. In that case, ideological meanings need to be analyzed by making explicit such implied, taken-for-granted meanings.

### 7 Analysis of examples

After this brief summary of the theoretical framework that links ideologies and discourse, let us analyze some examples. As part of our ideological study of editorials and opinion articles in the U.S. 'quality press,' which we assume express the (comparatively small) range of the ideological mainstream in that country, let us analyze some opinion articles on a topic that is usually ideologically 'hot': terrorism. We selected the (23) op-ed articles in the New York Times (NYT) and Washington Post (WP) that had the word 'terror', 'terrorism' or 'terrorist' in their subject-list, and which therefore focalize terrorism as part of their (subjectively defined) macrostructure. Several of these articles comment on the bombing of the World Trade Center (henceforth WTC) in New York on 26 February 1993.

The op-ed articles in the NYT and WP reflect the mainstream definitions and perceptions of 'terrorism' in the U.S. and 'Western' media (Schmid, 1982; see also van Dijk, 1988). In 1993 most articles link this and other acts of political violence to Muslims Fundamentalists, Arabs or the Middle-East (especially Lybia, Iraq, Iran, and Israel/Palestine). This is a familiar property of the media coverage of Islam and Arabs (Chomsky, 1984, 1986; Said, 1981). Virtually no articles in the NYT or the WP link terrorism with other actors and places of

political violence in the world (e.g., in Salvador), a form of topical and lexical exclusivity which alone expresses an ideological position (Chomsky, 1987, 1992 a and b, 1993; Herman & Chomsky, 1988). There is one article on the Holocaust, and one on Northern Ireland.

One of the most striking ideological structures manifested in virtually all op-ed articles in the WP and NYT is blatant nationalism and ethnocentrism. US-THEM polarization characterizes, understandably, not only the opposition between US (Americans, westerners) and THEM (terrorists, Arabs, Muslim fundamentalists, etc.), but more generally Americans and the rest of the world, also in editorials and other op-ed articles. This is obviously also a result from the fact that the large majority of opinion articles are written by U.S. citizens (one article in the 'terrorism' data-base is written by an Israeli journalist, but he is also an associate of the Washington Institute for Near East Policy).

Ingroup-outgroup distinction, differentiation and polarization, which by our definition of ideologies as basic self-group schemata of social cognition, are the central characteristic of all ideologies, are marked in discourse structure first of all by personal and possessive pronouns ('we', 'they', 'us', 'them', 'our', 'their', etc.) but also by deictics, such as here and there. Here are a few fragments of a typical op-ed article occasioned by the bombing of the WTC in New York:

- (1) In our radical interpretation of democracy, our rejection of elites, our well-nigh demagogic respect for the opinions of the unlearned, we are alone. (...) The demands of leadership, if not a sense of moral responsibility, will not permit us to abdicate our responsibility for protecting innocent civilians and standing up against state-sponsored slaughter. But as we take on such roles, we will more often make enemies than friends, and some may have the means and, they think, the motives to hurt us at home. Among the rewards for our attempts to provide the leadership needed in a fragmented, crisis-prone world will be

as yet unimagined terrorists and other assorted sociopaths determined to settle scores with us. We cannot afford to react by withdrawing from the world. Rather, we need to react prudently. (...). (NYT, Mark D. W. Edington, 2 March 1993).

Ingroup-outgroup polarization is of course not limited to pronominal references or their full noun-phrase variants. Typical of such polarization is ingroup favouring and outgroup derogation, positive self-presentation and the association of 'our' group with all good things and 'their' group with all bad things. Thus, in Example (1), We are trying to provide *leadership* in a *crisis-prone world* (that is, the crisis is elsewhere), whereas They are *sociopaths determined to settle scores with us*. This writer even claims that *we are alone in our radical interpretation of democracy*, thereby also establishing a difference with the other democratic countries in the world. This means, according to this writer, that U.S. leadership will always be confronted with *enemies*. In sum, We in the U.S. are associated with positive values (democracy, responsibility), positive activities (leadership) and positive goals (protecting the innocent), as prominent categories of the ideological schema organizing this and similar opinion articles.

Self-glorification does not mean that there is never any self-critique. Ironically enough, however, even such critique often presupposes good characteristics: In face of the terrorists of the world, we are 'too good', 'too democratic', 'too lenient'. Our democratic values do not allow us to establish a police state and to control all citizens. Yet, internationally, we should not be weak:

- (2) On the international scene these days, our trumpets have sounded slightly sour and uncertain. Our pro bono military operations have been conducted with noticeable diffidence. And this has been noticed, in friendly and unfriendly quarters.

Cops make enemies. The best cops are good diplomats, which we have not always been. The impression of weakness, even relative weakness, invites predation. (NYT, Robert Stone, 4 March 1993).

And if U.S. movies, though only fictionally, portray U.S. institutions as also involved in 'murder, treason, terror, bombing and torture', then The New York Time's most prominent columnist, and previous editor, A.M. Rosenthal, a vociferous critic of international (and especially Arab) terrorism, is livid: One should not besmirch 'our' country in this way:

- (3) But if there is a trend to movies showing American government as a pretty decent process run by pretty decent people, I haven't seen it. (NYT, A.M. Rosenthal, 30 March 1993).

But then, Rosenthal was and is not interested in the complicity if not direct involvement with the terrorism of the military dictatorships or murder squads in e.g. Salvador and Guatemala, resulting in the death or maiming of hundreds of thousands of innocent civilians. Massive murder, when perpetrated by 'friendly' regimes, is of course not 'terrorism' (but at most 'civil war'), and is not something for which the *pretty decent process of pretty decent people* can be blamed (see the studies by Chomsky, quoted above). For our analysis, this suggests that one of the major ideological strategies of such discourse is, indeed, to focus on or emphasize 'their' terrorism and to de-emphasize or simply ignore or deny our own involvement in state terror abroad. That is, the complement (or obverse) of positive self-presentation is silence, viz., the avoidance of negative self-presentation, or attacking our critics.

- (4) The Israeli and American Governments now obviously believe that not spreading the truth about a terrorist dictator [Saddam

Hussein of Iraq], thus appeasing and strengthening him with respectability, will make peace with him more likely and more lasting. (NYT, A.M. Rosenthal, 12 March 1993).

- (5) As the sole superpower, America will have to confront its challenges in the region and at home resolutely and perhaps brutally. Otherwise, the Islamic enemies of moderate Arab rulers will be doubly emboldened if they can strike with impunity in their world and ours. (NYT, Bradford R. McGuin, 22 March 1993).

As may be expected the 'Others' are our enemies (or imperfect friends), and will generally be described in terms that express the basic nationalist, ethnocentric, racist stereotypes associated with Muslims, fundamentalists, Arabs and foreigners, especially in the Third World (or outside the 'West'). From the quality press one would expect that whereas terrorists who kill innocent civilians might be attacked in explicit terms, any form of generalization over whole world regions, nations, peoples or religions would be banned. Nothing is less true. There is constant generalization from specific persons and events to whole categories of people. For instance, Stone's article, quoted in (2), is headlined *The new barbarians*, and thus prominently topicalizes the US-THEM divide by associating the Others with lack of civilization, with cruelty and primitiveness, a familiar racist categorization if specifically applied to non-westerners (van Dijk, 1993).

Let us examine a few of these negative Other-descriptions in more detail, since they represent the most obvious expressions of ideologically controlled prejudices and stereotypes as soon as they generalize from models to socially shared cognitions of whole groups:

- (6) In striking at symbols, terrorists destroy the real lives of American working people, traumatize actual American children. (...) During the cold war, we lived in fear of nuclear holocaust. Now we know that if a nuclear device ever goes off

in an American city it will not likely come launched from some Siberian silo. More probably, it will have been assembled by a few people, perhaps in the guise of immigrants, in that safe house with a view of lower Manhattan. (NYT, Robert Stone, 4 March 1993).

- (7) Mideast terrorism originated in and is carried out from the capitals of those states that believe that their power at home and reach abroad are served best by inflaming hatred and organizing, financing or giving safe haven to gangs who will create paralyzing fear among domestic dissidents and foreign foes. (NYT, A. M. Rosenthal, 12 March 1993).
- (8) If anything, the bombing [of the WTC] is evidence of a more frightening development: Hundreds of radical operatives live in the U.S., making up a possible loose terrorist network that includes highly trained Islamic mercenaries. (...) Although the group's roots are murky, the bombing could be the result of a new joint venture between secularist and fundamentalist terrorists. (...) If this investigation is to have any meaning, it must acknowledge the emergence of the frightening new brand of terrorism growing up on U.S. soil (NYT, Steven Emerson, 7 April 1993).
- (9) Arab intellectuals poisoned their own minds with their obsession with Arab 'identity,' a supernationalism that overrode political liberty, human rights or mercy for their own people, and of course, intellect. (NYT, A. M. Rosenthal, 13 April 1993).
- (10) But in the interest of Muslim and non-Muslim, it has to be said without evasiveness: around the world millions of Muslims, fearful of the contagiousness of Western political, religious and sexual freedoms, support fundamentalist extremism. (NYT, A. M. Rosenthal, 29 June 1993).

This is merely a small selection of the typical way 'Arab', 'Mid-East', 'Muslim' or 'fundamentalist' actions are being characterized. The initial analysis suggests that the discursive structures and strategies involved in this ideologically based description of the Others include:

**Negative lexicalization:** The selection of (strongly) negative words to describe the actions of the Others: *destroy, traumatize, terrorism, paralyzing fear, inflaming hatred, gangs, murky, poisoned, obsession, extremism*, etc.

**Hyperbole:** A description of an event or action in strongly exaggerated terms. In (6), for instance, the bomb attack at the WTC, in which only a few people died, or other, possible terrorist attacks, are compared with a nuclear holocaust.

**Compassion move:** Showing empathy or sympathy for (weak) victims of the Others' actions, so as to enhance the brutality of the Other: *destroy the real lives of American people; traumatize actual American children; mercy for their own people*.

**Apparent Altruism move:** Related to the compassion move, this move is used to emphasize understanding for the position or interests of (some of) the Others. The move is called 'Apparent Altruism', because the argument is usually not developed, and merely has a disclaiming and positive self-presentation function (altruism is obviously a positive value): *But in the interest of Muslim and non-Muslim, it has to be said without evasiveness ...*. Similar moves are familiar in racist discourse about minorities and immigrants, who are also often urged not to come to 'our' country, or 'to go back from whence they came' in order to 'build up their own country', or to 'avoid being exposed to popular resentment and discrimination'. That is, the Others are recommended to act 'for their own good', whereas the real ideological basis of such discursive moves is the interest of the writer.

**Apparent Honesty move:** The Honesty move is a well-known form of disclaiming possibly negative statements. One way to do this is to use phrases such as 'Frankly...', or 'We should not hide the truth, and...', and so on. Thus, Rosenthal in (10) also uses this move (*it has to be said without evasiveness*), which combines positive self presentation (I am honest, I am not

evasive), with negative other-presentation (indeed, Rosenthal is not intending to be honest about U.S. foreign policy). As with the other disclaimers, the 'honesty' involved here is therefore purely strategic and rhetorical: no 'real' honesty is involved.

**Negative comparison:** To emphasize the bad qualities of the Other by comparing the target person or outgroup with a generally recognized Bad person or outgroup. George Bush's comparison of Saddam Hussein with Hitler during the Gulf War is a well-known example. Thus, the bombs and terrorism of *immigrants* may be rhetorically enhanced by comparing them to the *nuclear holocaust* that threatened us *during the cold war*. The nationalist one-sidedness of the comparison is obvious when we further observe that the *nuclear devices* of the cold war only seem to have been located in a *Siberian silo* and not in an American one.

**Generalization:** Generalizing from one person or a small group to a larger group or category. Thus, possible bomb attacks in the USA are no longer the (possible) actions of small groups of specific terrorists, but are more generally attributed to (a few) unidentified *immigrants*, and hence to any immigrant, in (6). More blatant is Rosenthal's claim in (10) that around the world millions of Muslims support fundamentalist extremism.

**Concretization:** To emphasize Their negative acts, another well-known move is to describe the acts in detail, and in concrete, visualizable terms. Thus, when *immigrants* are portrayed as building a *nuclear device*, they are actually 'shown' as doing so *in that safe house with a view of lower Manhattan*.

**Alliteration:** Phonologically based rhetoric is well-known in tabloid headlines and op-articles, and generally serves to emphasize the importance or relevance of the words thus being marked, as is the case for the alliteration in (7): *domestic dissidents and foreign foes*.

**Warning:** More generally, even without evidence about facts or probable developments, the opinion articles in the



NYT and WP are emphasizing possible threats and terror. Doomsday scenarios are rife, and generally intended to both demonize the Others as well as call to action those of us (and especially the politicians) who are not taking things seriously enough. Thus Emerson in example (8) speaks of *hundreds of radical operatives* living in the U.S., *making up a possible loose terrorist network that includes highly trained Islamic mercenaries*. Speculation, fantasy and instilling fear for radical *Islamic mercenaries* – living among us – thus implement the familiar U.S. film-image and media-actor of the ‘killer on the loose’ threatening peaceful people. Note that negative lexicalization, hyperbole, generalization, religious prejudice and concretization may all be part of this persuasive portrayal of threat.

**Norm and value violation:** The most fundamental way of establishing a distinction between THEM and US is not only to describe ourselves in benevolent terms and them in negative terms, but to emphasize that the Others violate the very norms and values we hold dear. Thus, when Rosenthal blames (all?) *Arab intellectuals* for inspiring or condoning terrorism, because of their *supernationalism and obsession with Arab ‘identity’*, it is emphasized that they do so by ignoring the important values of *political liberty, human rights or mercy for their own people*. That is, by violating these norms and values, they have placed themselves outside the realm of civilization, if not of humanity.

**Presupposition:** A well-known semantic device to indirectly emphasize our good properties and their bad ones is presupposition. That is, these properties are simply assumed to be known, as if they were common sense, and hence need not be specifically asserted. Thus, in Example (10) Rosenthal assumes that Muslims around the world are *fearful of the contagiousness of Western political, religious and sexual freedoms*, and thereby presupposes that indeed the West does have such freedoms. When casually presupposed like this, such an ideological

proposition glorifying the ‘West’ is less liable to critique from those who have questions about the sexual and religious freedom propagated by the (Western) Catholic Church, and the political freedoms in Central and South America, or other countries usually considered to belong to the ‘West’.

## 8 Conclusion

We see that a variety of discursive structures and strategies may be used to express ideological beliefs and the social and personal opinions derived from them. The overall strategy of all ideology, as defined here, appears to be positive self-presentation and negative other-presentation. This also implies various moves to mitigate, hide or deny Our negative acts or properties, and Their good ones. Thus, We are associated with positive norms and values, whereas They violate such basic principles of civilized social life. The negative acts of the Other can further be emphasized by hyperboles, concrete detailed descriptions, fear-arousing doomsday scenarios and warnings. Generalization allows writers to go from concrete events and persons to more embracing and hence more persuasive statements about whole other groups and categories of people, in our data especially Muslim fundamentalists and Arabs. Comparisons with Major Villains, or Recognized Evil, such as Hitler and the Holocaust, or Communism, is another efficient rhetorical ploy to emphasize how bad the Others are.

Politically speaking, this also allows a smooth transition from the anti-communist Cold War to the anti-Arab (and anti-Third World) Hot Wars as they are fought in the Middle East, Africa or Asia. That is, the U.S. still has an Enemy, and the implication and recommendation of the opinion articles is therefore usually that the U.S. (its government, president or politicians) should act vigorously to contain that

threat. Weakness and peace in that case means appeasement, and hence War.

Thus, the morally defensible critique of terrorism gets an ideologically much more general and political scope, viz., that relating to the interests and the (leadership) position of the USA in the world. Since various forms of terrorism sponsored by the U.S., Christian fundamentalism and intolerance, the role of Israel in the Middle-East conflict (and the occupation of Palestine), are ignored or de-emphasized in such opinion articles, the self-serving partisan nature, the nationalism and ethnocentrism of these articles is clearly ideological, and articulated along the fundamental ideological divide between the U.S. (or the West) and the Rest. All levels and dimensions of the discursive structures of the opinion articles express, with some variations, this basic ideology.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBIE, N., Hill, S., TURNER, B. S. *The Dominant Ideology Thesis*. London: Allen and Unwin, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Dominant Ideologies*. London: Unwin Hyman, 1990.
- AEBLI, H. Denken. *Das ordnen des Tuns. Band I. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. [Thinking: The Ordering of Doing. Vol. I. Cognitive Aspects of Action Theory]. Stuttgart: Klett, 1980.
- ALEXANDER, J. C., et al. *The Micro-Macro Link*. Berkeley: University of California Press, 1987.
- BILLIG, M. *Ideology and Opinions: Studies in Rhetorical Psychology*. London: Sage Publications, 1991.
- \_\_\_\_\_, CONDOR, S., et al. *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday, Thinking*. London: Sage Publications, 1988.
- CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies). *On Ideology*. London: Hutchinson, 1978.
- CHOMSKY, N. *Fateful Triangle: Israel, the United States and the Palestinians*. Montreal: Black Rose Books, 1984.

- \_\_\_\_\_. *Middle-East terrorism and the American ideological system*. *Race and Class* 28, p. 1-28, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Pirates and Emperors. International Terrorism in the Real World*. Montreal: Black Rose Books, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Chronicles of Dissent. Interviews with David Barsamian*. Monroe, Maine: Common Courage Press, 1992a.
- \_\_\_\_\_. *Deterring Democracy*. London: Vintage, 1992b.
- \_\_\_\_\_. *Year 501. The Conquest Continues*. London: Verso, 1993.
- CICOUREL, A. V. *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. Harmondsworth: Penguin, 1973.
- COLLINS, R. *On the microfoundations of macrosociology*. *American Journal of Sociology*, v.86, n.5, p.984-1014, 1981.
- CONVERSE, P. E. *The nature of belief systems in mass publics*. *Internacional Yearbook of Political Behavior Research*, v.5, p.206-62, 1964.
- COULTER, J. *Mind in Action*. Cambridge: Polity Press, 1989.
- DANTO, A. C. *Analytical Philosophy of Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1973.
- EAGLETON, T. *Ideology. An Introduction*. London: Verso Eds, 1991.
- EAGLY, A. H., & CHAIKEN, S. *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
- FAIRCLOUGH, N. L. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FARR, R. M., & MOSCOVICI, S. (eds) *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- FINE, G. A. *On the macrofoundations of microsociology: Constraint and the exterior reality of structure*. *Sociological Quarterly*, v.32, n.2, p.161-77, 1991.
- FISKE, S. T. and TAYLOR, S. E. *Social Cognition*. 2.ed. New York: McGraw-Hill, 1991.
- FURNHAM, A. and ARGYLE, M. (eds) *The Psychology of Social Situations*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- GARNHAM, A. *Mental Models as Representations of Discourse and Text*. Chichester: Ellis Horwood, 1987.

- HAMILTON, D. L. ed. *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Hillsdale, Mass.: Erlbaum, 1981.
- HERMAN, E. S. *Beyond Hypocrisy. Decoding the New in an Age of Propaganda: Including a Doublespeak Dictionary for the 1990s. Illustrations by Matt Wuerker*. Boston, MA: South End Press, 1992.
- \_\_\_\_\_, CHOMSKY, N. *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon Books, 1988.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KEDAR, L. (ed.) *Power through Discourse*. Norwood: Ablex, 1987.
- KNORR-CETINA, K. & CICCUREL, A. V. (eds) *Advances in Social Theory and Methodology. Towards and Integration of Micro- and Macrosociologies*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- KRAMARAE, C., SCHULZ, M., O'BARR, W. M. *Language and Power*. Beverly Hills: Sage, 1984.
- KRESS, G. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Victoria: Deakin University Press, 1985.
- LARRAIN, J. *The Concept of Ideology*. London: Hutchinson, 1979.
- LAU, R. R., SEARS, D. O. (eds) *Political Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.
- MISHLER, E. G. *The Discourse of Medicine. Dialectics in Medical Interviews*. Norwood, NJ: Ablex, 1984.
- NG, S. H. and BRADAC, J. J. *Power in Language. Verbal Communication and Social Influence*. Newbury Park: Sage, 1993.
- PETTIGREW, T. F. *The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v.5, p.461-76, 1979.
- ROSENBERG, S. W. *Reason, Ideology and Politics*. Princeton: Princeton University Press, 1988.
- SAID, E. W. *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World*. New York: Pantheon, 1981.
- SCHMID, A. P. *Violence as Communication: Insurgent Terrorism and the Western News Media*. London: Sage, 1982.
- SEMIN, G. R., FIEDLER, K. (eds) *Language, Interaction and Social Cognition*. London, California: Sage Publications, 1992.
- STEPHAN, W. G. *Stereotyping: The role of ingroup-outgroup differences in causal attribution for behavior*. *The Journal of Social Psychology*, v.101, p.255-66, 1977.
- TETLOCK, P. E. *Structure and function in political belief systems*. In: Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., Greenwald, A. G. *Attitude, Structure and Function*. The Third Ohio State University Volume on Attitudes and Persuasion. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p.129-51, 1989.
- THOMPSON, J.B. *Studies in the Theory of Ideology*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- TURNER, J. C., GILES, H. (eds) *Intergroup Behaviour*. Oxford: Blackwell, 1981.
- VAN DIJK, T. A. *Prejudice in Discourse: An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation*. Amsterdam: Benjamins, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.
- \_\_\_\_\_. *News Analysis*. Hillsdale: Erlbaum, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park: Sage Publications, Inc, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Discourse analysis as ideology analysis*. In Wenden, A. and Schaffner, C. (eds) *Language and Peace* in press, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Discourse semantics and ideology*. *Discourse & Society*, v.6, n. 2, p.243-89, 1995b.
- \_\_\_\_\_. (ed) *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press, 1985, 4v.
- \_\_\_\_\_. KINTSCH, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- VAN OOSTENDORP, H., ZWAAN, R. A. (eds) *Naturalistic Text Comprehension*. Norwood: Ablex, 1994.
- WEST, C. *Routine Complications: Troubles with Talk between Doctors and Patients*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.
- WHITELEY, C. H. *Mind in Action. An Essay in Philosophical Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 1973.
- WODAK, R. ed. *Language, Power and Ideology*. Amsterdam: Benjamins, 1989.

# UM ENSAIO EM ANÁLISE DO DISCURSO: “O DISCURSO DO EXPURGO OU O FRACASSO DO PODER”

Maria Clara Teles  
Universidade Federal do Amapá

*“... é verdadeiro para cada um aquilo  
que lhe parece verdadeiro; para um, será  
tal coisa, para outro, a coisa contrária, se  
essa coisa lhe parece verdadeira.”*  
(Husserl. Investigações Lógicas, p.12)

## No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*  
(Andrade, 1930, p. 12)

- **RESUMO:** Este trabalho é uma reflexão, na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD), sobre o discurso pedagógico-religioso dos internatos da década de 60. Releva a necessidade e a importância daquelas instituições de ensino, põe à mostra a forma opressiva da então chamada educação integral. Tendo como ponto de partida o discurso das freiras que conduziam a educação daquela época, trata da relação educador/educando num sistema de ensino autoritário ligado às considerações da história do momento político brasileiro: o da ditadura militar.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Autoritarismo, Discurso, Educação.

## 1 Apresentação

Nas décadas de 50, 60 e até 70, a burguesia brasileira dispunha de Instituições Religiosas que se propunham a ministrar em regime de internato uma “educação integral” a meninos e meninas, moças e rapazes que, obedecendo a decisões dos pais, eram retirados da convivência familiar e enviados àquelas *instituições*. Meninos e rapazes eram entregues a padres ou “irmãos”; meninas e moças eram colocadas sob a tutela das freiras ou “irmãs” e, quase sempre, só retornavam a suas casas em período de férias.

A “educação integral” era realizada por meio de aulas, e o conteúdo programático de cada disciplina era imposto por “instâncias oficiais e superiores” – acrescidas de práticas esportivas, aulas de canto, de “etiqueta”, de bordado, de língua estrangeira (quase sempre o francês) e podia-se optar por algum instrumento musical, geralmente violino ou piano. A tudo isso se juntava o ensino (e a prática) religioso, intenso e obrigatório.

Aquelas Instituições Religiosas desempenhavam um papel bastante relevante, pois eram a única possibilidade de estudo para os filhos de famílias de classe média (alta) que residiam em cidades que não possuíam um Curso Ginásial satisfatório e muito menos um Curso Normal, Científico ou Clássico, que corresponderiam hoje ao 2º grau. Com elas a “elite” tinha acesso à educação, ainda que a preço de ouro.

Nestes colégios, a “lista de espera” para uma vaga era sempre enorme. Ser *interno* ou *interna* conferia um caráter de “importância” à pessoa, que era vista com admiração ou com inveja pelos moradores de sua cidade de origem.

Por acaso, contra a minha vontade, estudei em alguns destes colégios. Tirei sempre boas notas, aprendi ensinamentos úteis, assimilei o que julguei importante. Não bordei, mas pintei e costumava esquecer o mundo quando estava ao piano.

O que mais me inquietava, entre tantas inquietações que tinha, era o fato de, nas minhas férias, nem meu pai nem

minha mãe me perguntar sobre o que se passava por lá. A princípio pensei ser falta de interesse. Depois vi que era excesso de confiança: nada a perguntar, pois as freiras é que sabiam educar.

Por não possuir elementos suficientes que me permitam caracterizar a estrutura familiar e sua forma de interrelacionar-se e por não conhecer a conjuntura educacional da década de 50, prefiro não me referir a ela, saltando para os anos 60, repletos de significância: a juventude inscreveu na história as suas convicções, foi agente de transformações e, no confronto de valores, estabeleceu sua identidade, concebeu sua própria linguagem e produziu seus próprios sentidos.

O golpe militar de 64 trouxe o silêncio da opressão, a censura, a interdição da palavra que, todavia, não calou o interlocutor, mas impediu-o de sustentar seu discurso, criando um outro: o da resistência.

Nesse contexto de mudanças, de transformações de sentidos é que foi produzida a carta transcrita a seguir, representativa do *discurso pedagógico-religioso* de uma educação que se pretendia integral, ministrada nos *internatos*, àquela época.

A análise que dela farei é bastante tímida – fruto da exigüidade do tempo – embora reconheça-a como uma fonte riquíssima de fatos passíveis de serem abordados pela “análise do discurso”.

O poema de Drummond, intitulado “No meio do caminho”, ilustrativo deste trabalho, foi escrito em consequência de sua expulsão de um colégio. Desse acontecimento ele nunca se esqueceu: foi “uma pedra no meio do (seu) caminho”.

E eu, durante esses longos anos que me separam de 1966, carreguei comigo aquela carta que, dirigida a meu pai, precedeu minha expulsão também de um colégio. Ela encerra um mundo de contradições e de conceitos (que compunham o discurso daquela Instituição) gerados por uma “rede” de poder

absoluto e, portanto, inquestionáveis, numa estrutura que nunca consegui aceitar e contra a qual me rebelei.

Nesse espaço de tempo, tentei analisar aquele discurso: o máximo que consegui foi interpretá-lo.

Ao contrário de Drummond, “a pedra” no meu caminho eram os internatos. A expulsão representou a retirada de todos os obstáculos, de todas as “pedras” e a possibilidade de fazer parte de um mundo real, concreto, povoado por pessoas de ambos os sexos, de todas as cores, de muito, pouco ou nenhum poder aquisitivo. Ela representou uma vitória: a conquista do direito de ser, de ter existência própria e de realizar um sonho aparentemente “infantil”: o de estudar num colégio público, estadual.

De sua “pedra” Drummond fez um poema. Ao ver retirada a minha “pedra”, fiz uma estrofe que, com muita alegria, deixei sobre a mesa da Madre Superiora:

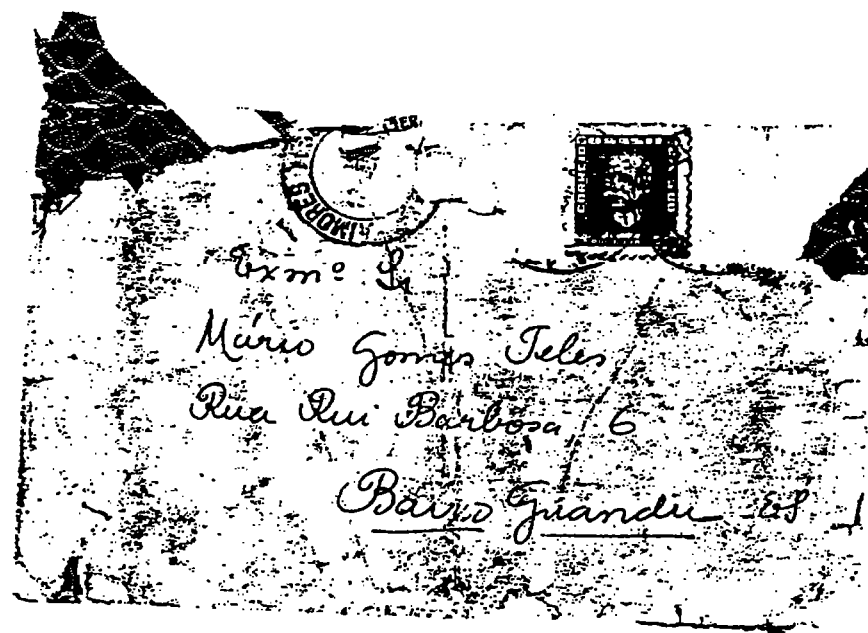
*“Cheguei sem ser convidada  
Sai sem me despedir  
Aqui eu deixo saudades ...  
Saudades não levo daqui.”*

Hoje, através de uns poucos conhecimentos sobre a *análise do discurso*, utilizo-me daquela carta e transformo o seu discurso no objeto deste meu trabalho, não sem os temores e a insegurança de quem ingressa por um caminho fascinante, pois este é ainda muito pouco conhecido.

Buscarei analisar o discurso das freiras que conduziam a educação daquela época, sem, no entanto, enveredar pela relação discurso-comportamento, nem tampouco chegar à forma com que os educandos produziam os seus sentidos numa estrutura de força e poder.

## 2 Texto-referência do discurso: objeto da análise

### 2.1 Envelope



## 2.2 Texto

1  
 Ginásio Nossa Senhora do Carmo  
 Almorós - Minas Gerais 12.7.66  
 Maria Clara

Pezado Sr. Marcos Teller  
 L. J. C.

Junto a esta segue o boletim da Ritirada. O da Maria Clara não foi devolvido à Secretária.

Faz dias estou me preparando para lhe escrever.

Talvez o Sr. esteja que eu lhe escreva em vez de lhe falar pessoalmente.

Para mim, porém, é mais fácil desincomodar-me por escrito do que pessoalmente.

É sobre a Maria Clara que venho lhe falar. Não que pense convenientemente o Sr. pensar nestes Colégio que ela, porque, infelizmente, não exalamos mais sobre ela, ações educativas.

Cada vez porque motivo, a Maria Clara não aceita as Lições, recebendo com ar de irônica superioridade as admoestações e conselhos.

O Sr. bem compreende que não pode haver ação educativa quando não há confiança do educando em seu educador.

E a Maria Clara não tem confiança

2  
 Ginásio Nossa Senhora do Carmo  
 Almorós - Minas Gerais

nas Lições e nem lhe tem amizade. Pelo contrário, cada dia mais ela se distancia de nós.

Não tomamos esta atitude antes, porque:

- 1º - queremos muito bem à Maria Clara;
- 2º - tínhamos esperança de que, com o tempo, ela recebesse melhor a formação que procuramos dar às nossas alunas.

Infelizmente, porém, verificamos que cada dia ela se torna menos acessível e, em vez de melhorar, vemos, com penas infinitas, que ela regrediu.

De acordo o fator "liderança". Ela exerce uma influência muito grande sobre as companheiras que, na sua companhia, embora força para desrespeitar e desobedecer às Lições e ao Regulamento do Colégio, dificultando muito a disciplina.

Quero deixar bem claro que é com muita pesar que tomamos esta deliberação.

Queremos, porém, muito bem à Maria Clara e, em consciência, não podemos continuar nesta situação.

Quem sabe, mesmo, que uma mudança de ambiente se lhe dê muito benéfica.

3 Ginásio Nossa Senhora do Carmo  
Aimorés - Minas Gerais

Confio na compreensão do Sr. na retidão de seus juízos; em seu espírito esclarecido e espere que tome as providências necessárias.

Quanto à Ritinha, não temos nada de que nos queixar. Continua boa, aplicada e amiga das Irmãs.

Senza no Senhor,

Irmã Maria Calixta

### 3 Introdução

#### Onde e quando quem é o quê (apenas um esboço histórico)

O discurso que analisarei está inserido neste texto, em forma de carta, dirigida ao Sr. Mário Gomes Telles pela Madre Superiora da Escola Normal e Ginásio Nossa Senhora do Carmo, situada na cidade mineira de Aimorés. No Vale do Rio Doce, Aimorés faz divisa com o Estado do Espírito Santo, mais precisamente com a cidade de Baixo Guandu, onde residia o Sr. Mário Telles.

Naquele colégio, em regime de internato, estudavam duas filhas do Sr. Mário: uma, a Ritinha, outra a Maria Clara.

Pela proximidade dos dois municípios e pela constância com que o Sr. Mário visitava as suas filhas, criaram-se entre ele e algumas Irmãs laços de confiança mútua, em que prevalecia a informalidade.

No decorrer do tempo, tornou-se ele (mas não só ele) uma espécie de “provedor” do colégio: bois para leilões, novilhas para bingos, contribuições para construções, frutas para o dia-a-dia. De porte “aristocrático”, de personalidade “forte”, culto e agradável, era visitado pelas freiras, com quem batia longos “papos” e em suas visitas ao colégio era muito bem recebido e até aguardado para uma boa conversa.

Dentre as freiras que mais se identificavam com ele, estava a Irmã Maria Calixta, mais tarde promovida e elevada à categoria de Madre Superiora daquele colégio. A ocorrência desse fato coincidiu com a viuvez do Sr. Mário Telles, que agora possuía um motivo a mais para manter ali as suas filhas: Ritinha e Maria Clara.

A Ritinha jamais foi capaz de transgredir uma norma, de discutir uma ordem, de participar de movimentos coletivos. Não era sequer merecedora de atenções por parte das Irmãs, a quem não causava nenhum tipo de preocupação. A Ritinha era ponto pacífico. Se causava problemas, era só para a Maria Clara: quando alguma das colegas “implicava” com ela, lá ia a Ritinha



a choramingar com a Maria Clara e lá ia a Maria Clara criar uma “encrenca” por causa da Ritinha...

Já a Maria Clara, uma das “melhores” alunas da classe, tocava piano, pintava, jogava vôlei, participava ativamente dos movimentos estudantis, era membro de um grupo de teatro amador... portanto, bem diferente: não se deixava levar por qualquer idéia, discutia a forma opressiva com que as alunas eram tratadas e só acatava as ordens que julgava pertinentes.

Ao ser transformada em Madre Superiora, a Irmã Maria Calixta precisava assumir o controle disciplinar das internas. Era uma época de grande turbulência social e as jovens alunas já não eram tão dóceis como se pretendia. O mundo evoluía. A televisão estava lá, ditando a moda, o comportamento... Ninguém conseguia controlar ninguém.

Foi então que, para impor sua autoridade e com a anuência das outras freiras, Madre Maria Calixta decidiu, para iniciar um processo de organização da Instituição que agora dirigia, *expulsar* a Maria Clara, uma adolescente de apenas 14 anos.

Seu gesto teve enorme repercussão: expulsava a filha do Sr. Mário Telles, “eminência parda” daquela região, símbolo de honestidade, viúvo e, para completar, a pessoa que nunca se negara a atender os “pedidos” das freiras. Por outro lado, desmontava os movimentos de “resistência” que não subsistiriam sem liderança.

Com aquele gesto, Madre Maria Calixta demonstrou coragem ilimitada e deixou claro que a ordem seria instalada naquele estabelecimento de ensino a qualquer preço.

#### 4 De como o comprometimento conduz ao eufemismo ou as condições de produção do discurso

Iniciarei esta análise pelo *tipo de correspondência* enviada pela Madre Superiora do colégio ao pai da aluna que seria expulsa:

- uma carta informal, quase familiar, manuscrita, assinada intimamente por Irmã Calixta.

- no lugar da saudação formal que caracteriza as correspondências oficiais, havia: *prezado sr. Mário Telles*.

- no envelope, em vez de Ilmo. Sr., tratamento correto e recomendável, que estabelece o nível de formalidade, o sobrescrito: Exm. Sr., numa exaltação que provavelmente pretendia minimizar a contundência do que estava por vir.

O conteúdo da carta era indiscutível: a sua filha Maria Clara estava sendo expulsa daquele colégio. Só que essa comunicação foi feita de forma cuidadosamente trabalhada, em que o eufemismo circulou para não ferir o tipo de relacionamento que se transformou, ao longo do tempo, numa espécie de comprometimento.

Colocando-se numa posição de extremo incômodo diante da atitude que “forçosamente” teve que tomar, Irmã Maria Calixta foi dosando seu dizer numa rede de associações implícitas, utilizando-se de comentários, alusões, justificativas, não sem negar o domínio hierárquico do educador sobre o educando, numa determinação de provar que o conhecimento do *certo* e do *errado* pertencia à Instituição a que a Maria Clara fazia oposição, criando um ambiente de confronto impossível de ser suportado, já que interferia na proposta de uma educação onipotente, onisciente.

O enunciado “*queremos muito bem à Maria Clara*” foi repetido, mas a sua inserção em espaços diferentes conferiram a ele funções enunciativas também diferentes. A princípio veio justificar a tolerância que tiveram durante algum tempo permitindo sua permanência ali, numa demonstração de domínio

dos desígnios de sua existência: fora daquele colégio, que “futuro” poderia ter a Maria Clara? Depois, foi utilizado para fundamentar a deliberação de afastá-la: *“queremos muito bem à Maria Clara”... “cremos mesmo que uma mudança de ambiente ser-lhe-á muito benéfica”*. É o eufemismo operando no contraditório.

As melhores proposições ou intenções das freiras, como a “formação que procuravam dar às suas alunas” a Maria Clara respondia com indiferença e as “admoestações e conselhos” recebia “com ar de irônica superioridade”.

Contudo, a razão para o afastamento foi sendo, na formação discursiva, protelada: todos os “rodeios” que compuseram as condições deste discurso, os implícitos, os pressupostos, os significados dos enunciados, enfim, *tudo* foi posto para que a verdade surgisse sem denotar muita importância: o essencial sem essência; o significado sem significância. Num sistema educacional autoritário, que estimulava a passividade e o apagamento das identidades para que o poder se instalasse e circulasse soberano e absoluto, ninguém era “alguém” e todos eram o “conjunto”, com ações iguais, comportamentos iguais, idéias iguais e desta sincronia emanava o valor da Instituição: mestra na arte de “educar”.

Foi assim que, da forma mais breve possível, num discurso de construção do “outro”, foi posta a informação, não como determinante da ação desencadeada sob a rubrica do expurgo, mas como um simples elemento aditivo na incompletude do dizer:

*“há ainda o fator ‘liderança’. Ela exerce uma influência muito grande sobre as companheiras que, na sua companhia, acham força para desrespeitar às irmãs e ao regulamento do colégio, dificultando muito a disciplina”*.

Estabelece-se, assim, a relação entre “diferentes”. O sentido atribuído à “liderança” é ligado às considerações da história do momento político brasileiro: o da ditadura militar,

que só admitia sua própria liderança, ainda que exercida à força e que usou de todos os instrumentos para a repressão das idéias que não estivessem conformes com as suas.

Ao dizer que o “fator liderança” contribuiu para a expulsão da Maria Clara, o que fizeram? – Alinharam o preconceito de liderança à interpretação dada pelo “hoje” na história: símbolo de perigo, ameaça de confronto com as relações de força e de sentido – objeto a ser expurgado.

De acordo com Eni Pulcinelli Orlandi (1990, p. 250, 251) é *“o ser observado e o observar que trazem a espessura de uma história que já tem em si uma direção: a do superior para o inferior”*. O observado é a Maria Clara – o diferente – a reação. Quem observa está em posição de superioridade e a interpreta como algo a ser excluído, interditando-se a seu modo de significar.

Mas, o mais “aterrorizante” deste discurso está na enunciação de um veredito que, ideologicamente interpretado como universal, dá a impressão de sentido único, institucionalizado e admitido por todos como verdadeiro, e que poderia ser assunto de um “tratado”: *“... cada dia ela se torna menos acessível e, em vez de melhorar, vemos com pesar infinito, que ela regride”*

- Qual o sentido de tornar-se “menos acessível”?
- O que supõe o termo “melhorar”?
- Regredir, o que vem a ser?

Com “ares” de grande interesse pelo futuro da Maria Clara, e atribuindo-se um enorme sofrimento pela atitude que foi obrigada a tomar, Irmã Maria Calixta conseguiu, em suas formações discursivas e utilizando-se de um expediente com características familiares, fazer um jogo eufêmico, capaz de neutralizar o comprometimento com o Sr. Mário e de camuflar a força de sua autoridade na execução de um ato tão extremo: o da expulsão.

Mas, por trás de todos os recursos formais e das estratégias discursivas, e antevendo o “imaginário” do receptor, estava implícito que, por todos os “serviços” prestados pelo Sr.

Mário ao colégio, era necessário transformar aquela “bomba” pelo menos num “rojãozinho”. Daí o eufemismo que dominou o discurso.

### 5 Educador x educando: do “dito” nada se pode dizer

Todo discurso se produz em certas condições. Quem trabalha com linguagem sabe que ela é sentido que trabalha com a identidade: é história, é vida. Ao educador, cuja relação com a linguagem é mais profunda, caberia a tarefa ideológica de manter um discurso aberto e crítico com o objeto do seu trabalho: o educando.

Não se pode pensar a educação separadamente de outros aspectos: sociais, econômicos e culturais. Não podemos tentar a conceituação do pensamento crítico desvinculado dos outros fatores que formam a totalidade do fenômeno educacional.

A época local do discurso, que tento analisar, era de violência, de ameaça, de repressão, de luta pelo direito de ser. No mundo todo, profundas mudanças sócio-culturais se verificavam com uma velocidade nunca antes conhecida. Encontrávamo-nos num limiar cultural enfrentando crises imprevisíveis, só comparáveis àquelas que abalaram todas as estruturas na época neolítica, quando a cultura dos caçadores foi substituída por aquela dos camponeses e pastores.

No entanto, a educação mantinha-se num morno conformismo e a juventude estava entregue a educadores que sequer entendiam a linguagem dos jovens e, ficando-se ao lado da opressão, exerciam um papel altamente comprometedor em relação ao futuro.

Diante das contradições, é dever dos intelectuais, em que se incluem os educadores, fazer uma análise crítica e, se necessário, manifestar sua revolta em face delas. Cabe-lhes advertir, informar e chamar a atenção sobre a necessidade

urgente de adaptar à realidade os valores oficialmente consagrados.

Mas, observando o texto que serve de referência para o discurso pedagógico-religioso daquela época, verificamos a ausência absoluta das funções que deveriam ser exercidas pela *escola* através da relação *educador/educando*. Para Foucault, o discurso é um jogo estratégico e polêmico, de ação x reação, de pergunta x resposta, de dominação x esquiva e símbolo de luta.

*“O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula o saber (o saber institucional) é gerador de poder, e utiliza-se de todos os procedimentos para eliminar toda ameaça à permanência desse poder”.*

Dessa forma, o *educador* pôs-se a serviço da repressão, assumindo a ditadura, e os argumentos do seu discurso não admitiram réplica, embora não produzissem a menor convicção na consciência da maioria dos jovens.

A relação *educador/educando* era para *conter* discussões, para *persuadi-lo*, não para abrir-lhe espaço. Queria incessantemente expressar seu domínio, colocando-se como autor, locutor e sujeito de seu discurso, sem desconfiar da linguagem e crendo na suficiente virtude dela: jogo de símbolos organizados rigorosamente, sem dúvida, mas cuja interpretação fica a cargo de quem a ouve. Não descreve a realidade, mas sua elaboração final em conceitos que muito se distanciam da verdade. E sua imprecisão é intolerável.

A pluralidade dos homens e dos tempos é acessória. A (des)educação é sempre uma só. E assim cria-se a distância que conduz ao silêncio que sustenta o “não dito”, em que há palavras e há sentidos, e dentro dos sentidos há posições, que o *educando* não pode ocupar, que lhe são interditados pela ocupação do *educador*.

Os que pretenderam a inovação desta (des)educação, com a incursão do respeito à natureza própria de cada indivíduo e a defesa do *ser pessoal* que se daria por meio da *confiança* mútua entre *educando* e *educador*, que eliminaria o *impositivo*, e que pensaram numa realidade *real* a ser mostrada ao educando, que o conduziram à capacidade de refletir, de analisar criticamente e de agir em favor da mudança dessa realidade, esses foram interpretados como “objetos estranhos” e expurgados.

O distanciamento prosseguiu. O educando continuou silenciado e do *dito pelo educador nada pôde dizer*.

## 6 O discurso pedagógico-religioso dos internatos: monologismo ou dialogismo?

*“Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro”. (Todorov, 1981)*

A partir da postulação de Todorov, o que dizer do discurso formulado nos colégios internos?

Bakhtin (apud Voloshinov, 1929) criticou Saussure por considerar a língua como um sistema monológico. Aquele só concebia o ser humano nas suas relações com o outro.

E aí se instalam as contradições ou, melhor dizendo, o paradoxo que envolve o discurso pedagógico-religioso dos internatos: monologismo e dialogismo podem existir simultaneamente num mesmo contexto discursivo?

Essas instituições sempre se revestiam de grande austeridade e em todas as ocasiões davam a conhecer o poder de sua autoridade e o completo domínio de todos os saberes. Desta

forma, não permitiam o diálogo que poderia resultar em questionamentos. A única consciência, a única verdade era a sua. A única (ou última) palavra era a sua. Assim, cultivavam o monologismo.

Mas, na perspectiva de Bakhtin, “*toda enunciação depende bivocalmente do locutor e do alocutário*” e o destinatário é que especifica a dialogização do discurso.

*“Ao enunciar, o locutor instaura um diálogo com o discurso do receptor na medida em que o concebe não como um mero decodificador, mas como um elemento ativo, atribuindo-lhe, emprestando-lhe a imagem de um contradiscurso.” (apud Brandão, p. 53.)*

Se a dialogização do discurso puder ser determinada apenas pela orientação que se volta “para os outros discursos” como processos constitutivos do discurso, poderemos reconhecer o dialogismo no discurso daquelas instituições. Se, no entanto, for preciso para a definição de dialogismo inserir a orientação voltada para o destinatário, seremos forçados a admitir que o discurso pedagógico-religioso dos internatos é apenas monológico, já que não admite e muito menos solicita a réplica.

A instituição é que fala. O destinatário do seu discurso é o educando que não possui, frente ao poder, o direito à palavra, vítima dessa relação que pretende o aniquilamento da identidade do indivíduo e empenha-se, com energia, em não reconhecê-lo como portador de sentido e gerador de idéias.

Ignorando a magia do diálogo, o discurso pedagógico-religioso dos internatos perdeu-se no tempo e no espaço e aos poucos transformou-se no que havia transformado muitos jovens: objeto de expurgo. Deve ser também por isso que os internatos são tão raros hoje em dia...

## 7 O efeito do ideológico no discurso do expurgo

O termo *ideologia*, criado pelo filósofo Destutt de Tracy, em 1810, na obra “Elements de Ideologie”, surgiu como

*“sinônimo da atividade científica que procurava analisar a faculdade de pensar, tratando as idéias como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente”.*

Opunha-se à Metafísica, à Teologia, à Psicologia, pois era interpretada como “ciência positiva do espírito” cujo método primava pela exatidão e rigor científicos.

Passando por Napoleão, Marx e Engels ao longo do tempo e de diferentes fenômenos históricos, é hoje o termo *ideologia* uma noção confusa e bastante controversa.

Ao analisar

*“É sobre a Maria Clara que venho lhe falar.”*

*“Acho que seria conveniente o sr. pensar noutro colégio para ela, porque, infelizmente, não exercemos mais, sobre ela, ação educadora.”*

*“Não sei porque motivo, a Maria Clara não aceita as irmãs...”*

*“O sr. bem compreende que não pode haver ação educativa quando não há confiança do educando em seu educador.”*

utilizei-me da interpretação de Paul Ricoeur acerca da ideologia, partindo do princípio de que “todos os discursos são ideológicos” e que é a linguagem a instância talvez mais significativa para a materialização da ideologia.

Da *função geral da ideologia*, preconizada por Ricoeur (apud Brandão, p. 24-28) destacaremos apenas dois traços:

– O que diz (pág. 25):

*“Toda ideologia é simplificadora e esquemática. Inerente à sua função justificadora (grifo meu), a ideologia apresenta um caráter codificado para se dar uma visão do conjunto, não somente do grupo, mas da história e, em última instância, do mundo”. Por isso, “visando à eficácia social de suas idéias,*

*ela é racionalizadora e sua forma de expressão preferencial são máximas, slogans e formas lapidares, onde a retórica está sempre presente” (grifo meu).*

A prática ideológica desse discurso constitui processos de significação que sobreleva o imaginário, pelo qual se rege a nossa sociedade, dele se utilizando para a consolidação de suas idéias e o alargamento de seu poder.

Para isso, serve-se de “formas lapidares” (“não exercemos mais, sobre ela, ação educadora”) e lança mão – magicamente em enunciados – de duas modalidades de discurso definidos pela Retórica: o *deliberativo* (“acho que seria conveniente o sr. pensar noutro colégio para ela”), cuja finalidade é persuadir ou aconselhar, e o *epidíctico*, para, no caso, censurar (“...não aceita as irmãs, recebendo com ar de irônica superioridade as admoestações e conselhos”). No interior desta linguagem, o objeto (o “alvo”) do discurso transforma-se em excrescência, ignorando-se o seu modo de significar e pretendendo o seu apagamento como *pessoa*, pois sua existência naquele contexto (ideológico) é contrária aos interesses da Instituição, que, obviamente, é representativa da classe dominante.

Ora, todo discurso depende das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe (embora não queiramos associar aqui a polêmica relação discurso-prática, tema altamente controvertido e que preferimos, neste momento, não “acordá-lo”, transferindo seu enfoque para um outro tipo de proposta) e representa tomadas de posição que são elementos potenciais com efeitos de identificação assumidos, que, no jogo da oposição, são formadores das sociedades e da própria história.

Outro traço da *função geral da ideologia* (Ricoeur, 1977) que aqui aplicamos diz que “A ideologia é (...) intolerante devido à inércia que parece caracterizá-la”. Inércia em relação ao aspecto temporal uma vez que

*“o novo só pode ser recebido a partir do típico, também oriundo da sedimentação da experiência social”. “Nesse sentido, ideologia é conservação, é resistência às modificações. O novo põe em perigo as bases estabelecidas pela ideologia. Ele representa um perigo ao grupo cujos membros devem se reconhecer e se encontrar na comunhão das mesmas idéias e práticas sociais (grifo meu). A ideologia opera, assim, um estreitamento das possibilidades de interpretação dos acontecimentos (...) ela se sedimenta enquanto os fatos e as situações se transformam. (...)”*

Nesse discurso, procuro entender como o sentido trabalha as suas direções. Na base desta reflexão procuro chegar à historicidade mesma do texto e, através de sua discursividade, apreender seu rumo: - É este um discurso *sobre* uma “aluna rebelde” de um colégio ideologicamente “conservador”, ou é um discurso *sobre a juventude brasileira*, que não aceita o que não entende, e que busca o conhecimento da vida através de questionamentos e de sua disposição de viver e de conquistar seu espaço, adquirindo identidade e, revestindo-se de significado próprio, procura ser o agente de sua própria história?

Com muita cautela, arrisco-me a sugerir que a *Maria Clara*, ao caminhar *com* e *no* tempo, ativou o caráter intolerante da ideologia, incorporou o atípico e, por trazer em si modificações de sentido, passou a representar o “novo”, que poria em perigo as bases, as idéias e as práticas sociais do grupo com o qual con-vivia. Desta forma, a *Maria Clara* desencadeou uma re-ação que materializou o (possível) discurso *sobre* a juventude brasileira, contra a qual se devia aplicar toda sorte de repressão, expulsando-a de colégios, expurgando-a das sociedades, calando-a, remetendo-a às insignificâncias, para depois inculcar-lhe a noção de passivo e de autoridade que, por ser hierárquica, deve ser aceita, e ponto final.

Nessa perspectiva, há um outro aspecto a examinar: se há jovens rebeldes – simbolizados no discurso pela *Maria Clara* e que, se multiplicados, colocariam em risco não só as

Instituições pedagógico-religiosas, mas modificariam a própria concepção de *existir* – a inclusão no mesmo discurso de outra “pessoa”, significativamente referida no diminutivo, para pressupor uma relevância de suas “qualidades” e a explicitação de laços de intimidade que denotariam as “afinidades” com o *poder*, atua como garantia de ascendência e de aceitabilidade, cujo efeito de sentido seria a constatação de que a Instituição permanece inabalável, inatingível.

Nesta trama ideológico-discursiva, *Ritinha* não é *causa* nem *produto* desse discurso (embora seja, no contexto da ideologia da Instituição, o protótipo do material fabricado nos estabelecimentos de ensino de formação religiosa) e, no entanto, é *Ritinha* que abre e é *Ritinha* que fecha o texto que contém o discurso. É através dela que se estabelece a “discrepância” entre dois domínios do pensamento e se configuram duas ideologias que se contrapõem. Utiliza-se a *Ritinha* e seus atributos em oposição à *Maria Clara*. *Ritinha* representa o *bem*, o *certo*. Nela a Instituição se realiza. *Maria Clara* representa o *risco*, o *perigo*, o *desvio*. Nela a Instituição fracassa. A primeira é preciso conservar. A segunda é preciso eliminar, expurgar, afastar, expulsar.

*“Junto a esta segue o boletim da Ritinha. O da Maria Clara não foi devolvido à secretaria”. (1º parágrafo do texto)*

*“Quanto à Ritinha, não temos nada de que nos queixar, continua boa, aplicada e amiga das irmãs”. (Último parágrafo do texto).*

Em

*“... Infelizmente, não exercemos mais sobre ela, ação educadora”.*

*“... A Maria Clara não aceita as irmãs ...”*

*“... Não pode haver ação educativa quando não há confiança do educando em seu educador”.*

*“... Não tem confiança nas irmãs, e nem lhes tem amizade”*

ainda utilizando-me da análise do conceito de ideologia proposta por Ricoeur, passei a outra instância: A *função de dominação*, onde o conceito de *ideologia* está ligado aos aspectos hierárquicos da organização social cujo sistema de autoridade interpreta e justifica.

*“Toda autoridade procura, segundo seus sistemas políticos, legitimar-se e, para tal, é necessário que haja correlativamente uma crença por parte dos indivíduos nessa legitimidade. Como a legitimidade da autoridade demanda mais crença do que os indivíduos podem dar, surge a ideologia como sistema justificador da dominação”.* (grifo meu) (apud Brandão, p. 25-26)

Neste ponto, a legitimação ou o reconhecimento da autoridade da Instituição, aí representada pelas freiras, não se verificou.

Se a aplicação de todas as formas de dominação ou de repressão não foram capazes de produzir efeito ou de operar transformações que demonstrassem o assujeitamento da *Maria Clara* às práticas ideológicas daquela Instituição, nada mais restava a não ser a aplicação da “pena máxima” ou o ato mais extremado do uso da força do poder: a sua expulsão.

“*Persona non grata*”, elemento capaz de subverter a ordem, e símbolo de perigo, sobretudo pelo

*“fator liderança, (pois) exerce uma influência muito grande sobre as companheiras que, na sua companhia, acham força para desrespeitar e desobedecer às irmãs e ao regulamento do colégio, dificultando muito a disciplina” ...*

No ato de *expulsar*, ficou caracterizado o *apagamento da contradição*. O fato em si difundiria a convicção ideológica que se perpetuaria e reforçaria a legitimação da autoridade como sujeito de dominação.

Nesse discurso de expurgo, se por um lado pretendeu apagar a perspectiva de resistência, não conseguiu ver acalmado e pacificado seu espaço próprio: a articulação entre suas formações discursivas e os sistemas não discursivos privilegiaram outros efeitos, e numa espécie de tiro saído pela culatra, e caindo na armadilha da linguagem, o *dizer* - cuidadosamente trabalhado, voltado para a reafirmação da solidez e perfeição de uma Instituição, cujo objetivo era a boa “*formação de suas alunas*” - foi suplantado pelo *dito*, que revelou o expurgo não como afirmação do poder de autoridade, mas como o fracasso de uma ideologia perversa, em que o poder estava a serviço do silenciamento, do desrespeito à individualidade e ao direito de “existir” ou de significar.

O *dizer* foi devorado pelo *dito* e aí o *discurso* (autoritário) *do expurgo* se transformou na constatação de *fracasso do poder*.

## 8 Conclusão

O termo *semântica* surgiu no fim do século XIX. Em um sentido amplo, a Semântica ocupa-se do *sentido*, deixando entrever que sua origem está ligada à Linguística e à Lógica e, pelo que abrange, podemos associá-la às preocupações mais antigas tanto de filósofos quanto de gramáticos e também às pesquisas linguísticas recentes, embora mais ou menos na primeira metade de nosso século tivesse havido hesitação por parte dos linguistas em reconhecê-la como parte da Ciência Linguística.

Para Pêcheux, a “*semântica é o ponto nodal em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e a Ciência das Formações Sociais*”.

A contradição que reconhece a língua como sistema ligada a um só tempo à “*história*” e aos sujeitos falantes delinea as pesquisas linguísticas atuais de formas distintas que determinam com clareza o objeto do que se chama *semântica*.

As significações de um texto se ligam às condições históricas e sociais deste texto, que constituirão suas próprias significações. O ponto em que são articulados os fenômenos ideológicos e os fenômenos lingüísticos é o *discurso*.

O estudo da linguagem não pode dissociar-se de suas condições de produção, se é a linguagem vista como “lugar de conflito”, de “confronto ideológico”. Partindo desta premissa, surge na década de 60 uma nova tendência lingüística, cujos estudiosos se voltam para a *análise do discurso*.

As bases teóricas para este trabalho que apresento foram buscadas na Escola Francesa de Análise do Discurso (AD), que foi influenciada pelo trabalho de Althusser sobre os “Aparelhos Ideológicos do Estado” e pelas idéias de Foucault em “Arqueologia do Saber”.

Neles, Pêcheux, um dos mais importantes estudiosos da Análise do Discurso, buscou as bases para seu trabalho científico, ou seja, dois conceitos nucleares para a formulação das teorias e metodologias que norteiam a AD: o de *ideologia* e o de *discurso*, respectivamente em Althusser e Foucault.

Partindo do princípio de que “o discurso mantém com a história uma relação dupla, sendo histórico por ser produzido em determinadas condições e por ser projetado no futuro, mas também porque estabelece a tradição e interfere em novos acontecimentos, explicitando seu funcionamento através da ideologia (vista aqui em relação ao poder)” (Orlandi, 1995) é que ousei ensaiar uma análise de discurso: o das instituições pedagógico-religiosas que mantinham alunos em regime de internato.

Durante o trabalho, tentei colocar-me no cernê de uma relação de confronto de sentidos, não para eliminar contradições, mas para apreendê-las e reconhecer nelas as condições sócio-históricas em que foram produzidas. Não pretendi extrair do texto (referência do discurso) um sentido, mas sim revelar sua

historicidade e verificar a “relação de sentidos” que nele se estabelece.

O texto, utilizado como referência do discurso, é complexo e apresenta muitos e muitos aspectos que poderiam ser explorados. Para tanto, necessitaria de um tempo e de um domínio teórico muitíssimo maiores, que infelizmente não pude dispor.

Sem outro objetivo que não seja o da satisfação pessoal, retomarei este trabalho (em um tempo que espero não tão distante) para analisar os pontos que hoje já detectei e que não pude abordar e outros que, sei, poderei descobrir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Belo Horizonte: Abril, 1930.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1991.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito. Revisão técnica da tradução*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- HUSSERL, Edmund. *Investigações lógicas*. São Paulo: Abril, 1975, p. 12.
- INDUSKY, Freda. *Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação*. ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística, Maceió, v. 19, p. 159, jul. 1991.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- . *Terra à Vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- . *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al.. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.



\_\_\_\_\_. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.  
 TRONCA, Ítalo A. *Foucault Vivo*. Campinas: Pontes, 1987.

## ANÁLISE SEMIÓTICO-ESTRUTURAL DE UMA NARRATIVA CONVERSACIONAL SEQÜENCIAL

Megan Duque Estrada  
 Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** As narrativas são produções textuais encontradas com frequência nas conversações informais e sua análise pode evidenciar diversas estratégias de processamento textual. Este trabalho tem por objetivo examinar o sentido de uma narrativa conversacional, levando em consideração estratégias cognitivas, interacionais e textuais. É apresentada uma análise semiótico-estrutural, na tentativa de fundir conhecimentos da Análise da Conversação e da Semiótica, estendendo as possibilidades de estudo do discurso em uma linha interdisciplinar de pesquisa lingüística.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa Conversacional, Análise da Conversação, Semiótica.

Analisar uma narrativa conversacional é transformar em objetos de estudo dois comportamentos que fazem parte do cotidiano das pessoas: *contar histórias* e *conversar*. Trata-se de adotar uma postura interpretativa em relação à cultura e tentar desvendar o significado que essas duas atividades possuem, além de identificar o material de que se compõem os modos como elas se relacionam.

Desde Aristóteles as histórias têm despertado o interesse dos estudiosos. Muito foi publicado sobre os vários tipos de narrativas e análises de material, tanto escrito quanto oral, aparecem com frequência na bibliografia especializada. No Brasil, entretanto, são ainda escassos os trabalhos sobre narrativas presentes nas conversações informais face a face. A própria Análise da Conversação é uma área relativamente nova no campo da lingüística, e a vulgarização de suas descobertas tem acontecido, com destaque, só mais recentemente.

Propostas metodológicas para analisar narrativas existem muitas e, a cada dia, surgem mais e mais contribuições. Neste artigo, tomarei por base a abordagem estrutural sugerida por Livia Polanyi (1989), no livro *Telling the American Story: a Structural and Cultural Analysis of Conversational Storytelling*, e tentarei, em lugar de analisar o aspecto cultural da maneira como ela o faz, aplicar alguns procedimentos utilizados na leitura semiótica, com o objetivo de examinar o sentido do texto, juntamente com a intertextualidade e as intenções dos participantes presentes na trama da narrativa.

A língua falada, que tem como característica a dialogicidade,

*“constitui uma atividade num contexto específico, resultado da tarefa cooperativa de dois interlocutores num mesmo momento e num mesmo espaço; (...) o texto falado apresenta marcas lingüísticas evidentes de seu planejamento passo a passo”*  
(Rodrigues, 1993, p.31)

e do envolvimento dos interactantes no processo de elaboração do discurso. Assim como acontece com os falantes de outras línguas em diversas culturas ao redor do mundo, os falantes competentes do português também estão habituados a ouvir e a contar pequenas ou mesmo longas histórias durante conversas informais e, para tal, utilizam e reconhecem certas estratégias.

Considero, para esta análise, a narrativa no seu sentido mais amplo: *uma exposição oral de um fato, o ato ou efeito de narrar*. A sua inclusão em uma conversação geralmente se dá através de marcas conversacionais, como marcadores de introdução de história e de mudança de tópico, que o falante utiliza para chamar a atenção de seus interlocutores para o fato de que vai dar início a um tipo de processo que requer a manutenção do turno por um certo período de tempo, geralmente mais longo do que aquele da corriqueira troca de turnos dos conversacionistas. Isso, entretanto, não significa dizer que os

as não terão participação, ou que ficarão calados, apenas o e acompanhando o relato, através de gestos e de entos do olhar; durante esse tempo, eles farão diversas uições necessárias para o bom andamento da narrativa, po característico de acompanhamento, geralmente as marcas, expressões ou comentários breves: sinais de e<sup>1</sup>. Dependendo do interesse que a história em curso e, é possível haver até mesmo várias incursões dos es, no sentido de participarem mais ativamente da va através de contribuições mais expressivas ou, então, de vas para trocar de tópico, caso o assunto não esteja ndo ou suscitando suficientemente a sua atenção.

Como diz Polanyi (p.15), os receptores da história são os, através de sinais, para a intenção do falante de iniciar a narrativa.

*“A fala, então, muda do aqui e agora da conversação para o universo da narrativa: um outro tempo, freqüentemente um outro lugar, habitado por outros participantes. O narrador utiliza marcadores dêiticos de uma maneira que indica uma mudança do ponto de vista da referência, e ninguém se admira caso ele fale de uma perspectiva que não é a sua. Todas essas atividades de construir e habitar mundos são familiares de outras incontáveis histórias. Enquanto a narrativa se desenvolve, há uma clara expectativa de que o que aconteceu naquele outro tempo e lugar vá tornar-se claro”<sup>2</sup>.*

15 dos sinais de ouvinte mais comuns são: sim, ã, ahã, hm, mhm, é, essa não, calma, certo, etc.

irei em notas os textos originais cujas traduções livres, de minha aparecem no corpo do trabalho: The talk then moves out of the here w of the conversation into a storyworld: another time, often another 1, populated by other participants. The teller makes use of deictic s in a way which indicates a change of frame of reference and no one ised if the narrator speaks from a perspective not his own. All these uilding and world-populating activities are familiar from innumerable tory-telling. As the telling unfolds, there is a clear expectation that happened” in that other time and place will become clear.

A narrativa que escolhi para analisar faz parte de uma conversação intitulada *Ronaldo*, em anexo, do *corpus* da pesquisa *O Estilo Conversacional na Fala Culta Urbana Paraense*, do Centro de Letras e Artes, da Universidade Federal do Pará. Esse *corpus* é composto de conversações informais entre amigos e familiares, gravadas sem o conhecimento dos participantes, mas com a sua posterior aquiescência. A conversa selecionada nada tem de especial em relação às outras de que se compõem os dados, e trata de assuntos corriqueiros, como é comum ocorrer em reuniões sociais ou mesmo encontros fortuitos entre pessoas que, não só já se conhecem, mas que também possuem certo grau de intimidade.

Essa conversa possui, em seu bojo, um tópico sobre *teatro* e, dentro dele, uma longa narrativa que, para efeito de análise, será dividida em três partes. A divisão proposta é fruto da identificação de três subtópicos com encadeamento temporal, como se fosse uma história contada em três atos pelo mesmo narrador. São eles: 1) o *episódio do curso*; 2) o *episódio do escritório*; e 3) o *episódio do apartamento*.

Na festa de aniversário de Ronaldo, MA, GI, e LU conversam na varanda da casa de MA. GI e MA são irmãs e LU é uma amiga muito íntima de ambas. Todas estão na faixa etária dos 40 aos 50 anos e pertencem à classe média-alta de Belém.

O narrador principal da história é LU; MA e GI participam como suas ouvintes. A produção das três senhoras é demonstrada na seguinte tabela:

*Produção dos participantes no Episódio do Escritório*

OCORRÊNCIAS	PARTICIPANTES			
	LU	MA	GI	TOTAL
Palavras	100	41	15	156
Orações (O)	21	7	3	31
Enunciados Independentes (EI)	4	3	3	10
O e E I Narrativos	25	6	0	31
O e E I Não Narrativos	3	4	6	10

Turnos	5	4	3	12
O de Eventos	9	0	0	9
O e E.I. de duração e Descrição	13	1	3	17

O tópico *teatro* começa na linha 149, mas a narrativa seqüencial, objeto desta análise, só é desenvolvida a partir da linha 172. Observe-se como LU dá início a sua tentativa de contar a história no seguinte trecho da conversa:

149	MA:	eu [tenho três entradas para amanhã
150	LU:	[nós já saímos
151	MA:	às sete horas.
152	GI:	foi? ((riso))
153	MA:	a nossa é às sete.
154	GI:	((tosse))
155	LU:	nós já/ nós já/ quando nós saímos
156	LU:	daqui, [+ já fomos
157	MA:	[sim
158	LU:	[com essa notícia de que não prestava.
159	MA:	[vem cá. eu fui deixar/
160	MA:	eu fui deixar o R filho, repara, na casa
161	MA:	da L para eles irem ao teatro às NOve
162	MA:	horas. eram nove e cinco. +
163	MA:	ele estava pra ter um filho aqui. +
164	MA:	eu disse "vumbora. eu te dou uma carona."
165	MA:	aí peguei e fui deixar lá.
166	MA:	aí ele interfonava lá da portaria
167	MA:	para o A. "não acredito que tu ainda não
168	MA:	te ves[tiste!"
169	LU:	[nós chegamos/ sabes o que aconteceu?
170	LU:	[ +
171	MA:	[hm:

No extrato de texto selecionado para análise, o narrador indica a sua disposição de iniciar o relato através da expressão "sabes o que aconteceu?", seguida de uma pausa em sobrefala com um marcador de ouvinte "hm:", indicativo de que o falante pode dar, então, início a sua história. Esta, todavia, não foi a

primeira tentativa feita por LU para tomar o turno. Na linha 150 ela faz uma investida que fracassa, mesmo utilizando uma estratégia de assalto ao turno, com uma fala simultânea, pelo fato de MA não ter considerado como acabada a sua participação, mas decidido manter, assim, o seu turno. Na linha 155, LU tenta novamente, desta vez após uma produção paralingüística de GI, reconhecendo, aí, um lugar relevante para a transição, e novamente fracassa, visto que MA lança mão, por sua vez, da estratégia anterior de LU, e toma o turno após uma fala simultânea. MA mantém o turno durante dez linhas sem ser interrompida, apresentando uma breve narrativa, quando, então, LU intervém com uma sobreposição em final de unidade comunicativa e, estrategicamente, dá início a sua história. Seu início, entretanto, apresenta uma reformulação, talvez no intuito de sinalizar, mais claramente, que necessita da atenção dos seus interlocutores durante algum tempo. A pergunta “*sabes o que aconteceu?*” é meramente retórica e tem, nessa utilização, a função pragmática de marcar o início de sua narrativa, que se dá, efetivamente, a partir da linha 172.

A pequena narrativa da linha 159 à 168 não será aqui comentada; foi incluída apenas para mostrar o processo de negociação de tópicos e as tentativas anteriores de LU para iniciar a sua história.

Essa pequena amostra de texto livre deixa claro que os tópicos conversacionais são, de fato, negociados ao longo do percurso, muitas vezes até veementemente, o que em uma entrevista programada ocorre de forma menos marcante, à exceção de alguns casos de disputa mais acirrada.

A metodologia de análise de Polanyi (id.), que tem por base propostas de Labov (1967 e 1972), prevê a retirada da estrutura superficial de um texto das proposições a respeito do universo narrativo que, consideradas conjuntamente, são a essência da história, da maneira como ela foi contada, ou seja,

uma após a outra. São essas proposições que serão analisadas como base para o estudo semiótico que pretendo desenvolver.

O tipo de narrativa escolhida para este trabalho é uma espécie de história, que o locutor inclui na conversação com o intuito de fazer referência, marcar posição, chamar atenção para algum aspecto que ele faz questão de ressaltar, o relato de algo que realmente ocorreu num lugar específico e em uma ocasião determinada, diferente do momento da sua fala.

Constata-se que

*“em qualquer narrativa, alguns dos eventos formam a linha temporal principal – uma série de instantes sucessivos no universo narrado que correspondem ao ponto de referência móvel na construção narrativa daquele universo”<sup>3</sup>.*

O evento, como é visto por Polanyi (p.16), é “*uma ocorrência em algum universo, que é descrita como possuidora de um caráter instantâneo, não duradouro ou interativo*”<sup>4</sup>.

Os textos narrativos normalmente não se constituem apenas de *orações de eventos*, eles comportam também *orações de estado*, que codificam *estados de casos* que persistem por um intervalo de tempo, não se esgotando em um único instante. Polanyi (p. 17) refere-se, conjuntamente a proposições e orações não pertencentes à linha temporal principal como sendo de *duração e descrição*.

Como já foi mencionado, será feita uma análise semiótica do texto, com base numa paráfrase da história, de acordo com as sugestões de Polanyi (p. 26-42). Para tal, é necessário atentar para os detalhes de codificação das muitas unidades comunicativas que compõem o texto narrativo, pois

<sup>3</sup> In any narrative, some of the events form the *main time line* - a series of successive instants in the narrated world which correspond to the moving reference point in the narrative construction of that world.

<sup>4</sup> *Event* is used here to mean an occurrence in some world which is described as having an instantaneous rather than a durative or interative character.

uma paráfrase adequada constitui-se da somatória de *eventos chaves e informações contextuais relevantes*, expressas na mesma ordem em que as proposições aparecem no texto original.

A autora sugere seis procedimentos básicos para a elaboração da paráfrase. São eles:

1. *Segmentação da história em orações individuais ou enunciados independentes.*
2. *Listagem das orações de eventos da linha narrativa principal, de duração e descrição, e não-pertencentes ao universo narrativo.*
3. *Elaboração de listas das proposições correspondentes.*
4. *Análise do funcionamento da meta-estrutura avaliatória.*
5. *Cálculo aproximado da quantidade de avaliação concedida a cada proposição do universo da história.*
6. *Combinação das proposições dos eventos narrativos e de duração e descrição avaliados mais expressivamente numa paráfrase adequada, estilisticamente aceitável,<sup>5</sup> com a preservação da ordem das unidades comunicativas.*

Apresentar uma análise minuciosa de toda a narrativa tomaria muito espaço, portanto decidi apenas adotar os procedimentos de Polanyi (p.27) para a parte central da narrativa, que conta o *episódio do escritório* (linhas 205-236). Em relação às outras duas partes, esclareço que farei apenas comentários mais superficiais, não me preocupando em estudá-las em detalhe.

<sup>5</sup> 1. Division of the story into individual clauses or independent utterances. 2. Listing Main Line Story Events Clauses and Durative-Descriptive Clauses and Non-Storyworld Clauses. 3. Preparing lists of the corresponding propositions. 4. Analysing the functioning of the evaluative meta-structure. 5. Roughly calculating the amount of evaluation accorded each storyworld proposition. 6. Combining the most heavily evaluated Story Event and Durative-Descriptive Propositions into a stylistically acceptable Adequate Paraphrase which preserves the ordering of clauses.

O primeiro episódio tem início após MA contar às amigas que quando foi levar seu filho R à casa de LU, para que ele fosse com ela e seu filho A ao teatro, este ainda não estava pronto. De forma pitoresca, os três episódios são narrados para justificar o atraso e o envolvimento de LU nos acontecimentos.

O *episódio do curso*, que dá início ao ocorrido, funciona como um tipo de preparação, preâmbulo antes do fato principal. A narrativa em si não é longa, sendo inclusive cortada por uma digressão de GI, e pode ser resumida da seguinte maneira:

LU vai ao curso de inglês para fazer dois exercícios pendentes antes de uma prova. F, dona do curso e amiga de LU, diz que não dá tempo, já que ela pretende ir ao teatro. LU concorda e F propõe que LU faça tudo em um outro dia. As duas ficam, então, conversando.

Este episódio mostra que, até aquele momento, nada havia acontecido que pudesse causar o atraso. LU tinha a situação sob total controle.

Em um pólo oposto, considerando o primeiro episódio como uma espécie de *abertura* (linhas 172-204), o *episódio do apartamento* funciona como se fosse o *fechamento* (linhas 237-265) da narrativa. LU conta o que ocorreu depois do incidente causador de todo o transtorno, e tenta mostrar o esforço que fez para que, de alguma maneira, pudesse amenizar os efeitos de tal fato.

A narrativa do escritório, que é muito bem emoldurada pelos outros dois extratos de texto, é transcrita, para análise, de acordo com o modelo adotado por Polanyi (p.28), que diz :

*“O texto deve ser segmentado a fim de dividir as várias informações nele codificadas em proposições pertencentes e não pertencentes ao universo da história. Dentre as proposições pertencentes ao universo narrativo, os eventos da linha temporal principal devem ser separados das proposições de duração e descrição através do exame de cada oração (ou*

parte) individualmente e feito um julgamento sobre a sua interpretação temporal. Aquelas orações que são sintaticamente orações principais, semanticamente orações de eventos, as quais devem ser interpretadas como eventos da linha temporal principal da história, formam a lista de orações de eventos da linha narrativa principal. Outras orações do universo da história (incluindo aquelas que são eventos apresentados porque eles são incluídos em explicações extensas ou respostas a perguntas) formam a lista das orações de duração e descrição. Oações não pertencentes ao universo da história são colocadas em lista separada”<sup>6</sup>.

#### Episódio do escritório

1	D	quando eu venho saindo lá de baixo
2	D	toca o telefone
3	N	claro
4	D	todo mundo preso dentro do escritório
5	N	e então
6	E	o IA saiu
7	D	aquela fi/ aquele senhor:
8	D	que não é desligado
9	E	passou a chave
10	E	o B saiu também depois do IA
11	E	passou a chave
12	D	e os outros patetas ficaram todos lá dentro presos
13	D	ficaram presos
14	N	né
15	E	eu disse

<sup>6</sup> The text must be chunked in order to divide the various information it encodes into storyworld and non-storyworld *propositions*. Among storyworld propositions, the Main Line Story Events must be separated from Durative-Descriptive Propositions by examining each clause (or part) individually and making a judgement about its temporal interpretation. Those clauses which should be interpreted as events on the main time line of the story, make up the list of Main Line Story Event Clauses. Other storyworld clauses, (including those which are events displaced temporarily because they are included in extended explanations or answers to questions), make up the list of Durative-Descriptive Clauses. Non-Storyworld Clauses are placed on a separate list.

16	N	“olha
17	D	mas é muita sorte
18	D	porque se eu tenho entrado em uma das salas
19	D	ninguém me encontrava”
20	N	sim
21	D	iam te encontrar uma hora depois
22	N	né
23	N	é
24	D	iam ficar presos lá
25	N	aí
26	E	eu saí
27	E	eu tive que vim em casa
28	D	pegar a chave
29	D	quando eu passei
30	D	pra ir soltar o time
31	D	já estavam entrando no teatro da paz
32	N	porque quando eu fui lá
33	N	comprar os ingressos oito e meia
34	N	que eu saí da casa da mamãe
35	N	que eu cheguei lá quase oito e meia
36	N	já tinha gente esperando na porta
37	N	pra entrar
38	N	aí
39	E	fui
40	E	soltei o pessoal
41	D	abriram a porta

#### Proposições de duração e descrição - (D)

1, 2	Toca o telefone quando LU está saindo do curso.
4	Os funcionários estão presos no escritório.
7, 8	IA é desligado.
12	Os funcionários estão presos no escritório.
13	GI diz que os funcionários ficaram presos.
17	LU diz que foi muita sorte ter sido encontrada pelos funcionários.
18,19	LU diz que se tivesse entrado em uma das salas não poderia ser encontrada.
21	GI diz que LU seria encontrada uma hora mais tarde.
24	GI diz que os funcionários ficariam presos.
28	Lu pegou a chave em sua casa.

- 29,30, 31 Quando LU passa pelo teatro a caminho do escritório para soltar os funcionários as pessoas já estão entrando.  
41 MA diz que abriram a porta do escritório.

### Orações e enunciados independentes não pertencentes ao universo da história - (N)

3	claro
5	e então
14	né
16	olha
20	sim
22	né
23	é
25	ai
32	porque quando eu fui lá
33	comprar os ingressos oito e meia
34	que eu saí da casa da mamãe
35	que eu cheguei lá quase oito e meia
36	já tinha gente esperando na porta
37	pra entrar
38	ai

### Proposições dos eventos - (E)

- 6, 9, 10, 11 IA e B saíram do escritório e trancaram a porta.  
15 LU disse que foi muita sorte o pessoal tê-la encontrado.  
26, 27 LU saiu do curso e foi pegar a chave em sua casa.  
39, 40 LU foi ao escritório e soltou o pessoal.

### Paráfrase

IA e B saíram do escritório e, trancando a porta, deixaram os funcionários presos lá dentro. LU disse que foi muita sorte ter sido encontrada, foi em casa pegar a chave e soltou o pessoal.

É a partir dessas proposições dos eventos e da paráfrase da história que tentarei elaborar uma análise estrutural-semiótica do texto narrativo conversacional selecionado. Barthes (1973:25-26) observa que,

*“para produzir uma análise estrutural, é necessário pois em primeiro lugar distinguir muitas instâncias de descrição e colocar estas instâncias numa perspectiva hierárquica (integratória). (...) Compreender uma narrativa não é somente seguir o esvaziamento da história, é também reconhecer nela ‘estágios’, projetar os encadeamentos horizontais do ‘fio’ narrativo sobre um eixo implicitamente vertical; ler (escutar) uma narrativa não é somente passar de uma palavra a outra, é também passar de um nível a outro”.*

Há expedientes verbais específicos utilizados nas narrativas. A narrativa oral, de maneira geral, é mais explícita e direta do que a narrativa escrita, principalmente a história que surge durante uma conversa informal, face a face, e que, não raro, é negociada com o ouvinte durante o seu percurso.

Escolhi do texto que estou analisando um extrato que apresenta uma unidade tópica e está localizado entre outros dois extratos narrativos, formando com eles uma espécie de narrativa seqüencial, semelhante ao exemplo apresentado por Polanyi (1989, p.86-92). A abordagem semiótica do segmento escolhido apresenta três níveis distintos do *percurso gerativo do sentido* do texto: 1) o nível das *estruturas fundamentais*; 2) o nível das *estruturas narrativas*; e 3) o nível das *estruturas discursivas*. A análise considera cada uma das etapas individualmente, passando de um nível mais simples e abstrato a um mais complexo e concreto, como sugere Diana Barros (1990, p.9).

A escolha do texto deu-se, também, pelo fato de ele ser o elemento central, gerador de toda a narrativa seqüencial. E, apesar de tratar-se de uma pequena história, percebe-se claramente sua estrutura e evolução, assim como o sentido de completude que ela encerra.

O texto em exame, no nível das *estruturas fundamentais*, apresenta a oposição de conteúdo semântico mínimo *prisão vs. liberdade* e um percurso narrativo entre os termos que vai da prisão, que é sentida como disfórica, à liberdade, que é eufórica, passando entre um e outro pólo pela

não-prisão: portanto um texto euforizante. Tal percurso pode ser representado no quadrado semiótico, que indica as relações entre os termos, mostrando uma orientação conforme. É dessa relação que surge o sentido básico do texto, o seu conteúdo mínimo fundamental.

No nível das *estruturas narrativas*, a prisão e a liberdade “são assumidas como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos” (Barros, 1990, p.11). É nesta instância que são descritos o espetáculo e seus participantes com os respectivos papéis na história. A autora esclarece ainda que

*“o enunciado elementar da sintaxe narrativa caracteriza-se pela relação de transitividade entre dois actantes, o sujeito e o objeto. A relação define os actantes; a relação transitiva entre sujeito e objeto dá-lhes existência, ou seja, o sujeito é o actante que se relaciona transitivamente com o objeto, o objeto é aquele que mantém laços com o sujeito. Há duas diferentes relações ou funções transitivas, a junção e a transformação e, portanto, duas formas de enunciado elementar, que, no texto, estabelecem a distinção entre estado e transformação”:*

- 1) enunciados de estado;
- 2) enunciados de fazer.

No episódio do escritório é possível reconhecer enunciados de estado na relação de junção entre os funcionários (todo mundo, outros patetas, time, pessoal) e a liberdade. E os enunciados de fazer podem ser identificados através da transformação operada pelos sujeitos IA, B e LU na relação dos funcionários com a liberdade. A diferença entre as transformações operadas por eles está na localização dos pólos no percurso narrativo: os dois primeiros localizam-se no pólo desconforme da categoria semântica fundamental e o terceiro no pólo conforme, num texto que é orientado para a liberdade eufórica.

A sucessão de estados e de transformações caracteriza a narrativa do episódio do escritório e pode ser assim simplificada: o sujeito *funcionários* relaciona-se inicialmente por disjunção com o objeto *liberdade*, através de transformações operadas por IA e B, para depois vir a relacionar-se por conjunção com esse mesmo objeto de valor, mas, desta vez, pela transformação operada por LU. Através dessa análise é possível identificar dois programas narrativos, sendo um *programa de privação* e um *programa de aquisição*, todos eles *programas transitivos*, pois os sujeitos do *fazer* e do *estado* não são realizados pelo mesmo autor. Há três sujeitos do fazer e um sujeito do estado coletivo, que foi aqui analisado como uma entidade singular.

Com relação à modalização, pode-se dizer que tanto os sujeitos de estado quanto os de fazer sofrem qualificações. Os funcionários do episódio do escritório demonstram uma relação de *querer* com o objeto, mas também de *não-poder*, pois não está ao seu alcance obter a liberdade, que só é possível através da interferência de outrem. LU, principal sujeito do fazer da história, é investida do *dever-fazer* e do *poder-fazer*, traços que lhe conferem o papel de herói salvador do episódio. IA e B podem perfeitamente ser caracterizados como vilões, e é interessante perceber o *não-querer fazer* aliado ao poder-fazer da ação geradora do incidente.

Resta analisar o terceiro e último estágio: as *estruturas discursivas*. Segundo Barros (1990, p.11), “as estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto - enunciado”. É na estrutura discursiva que se identificam as diversas seleções de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras feitas pelo sujeito da enunciação aquando da produção da narrativa e quais os efeitos de sentido escolhidos.

São conhecidos como efeitos básicos produzidos pelo discurso, para dar-lhe o sentido de verdade, a *proximidade* e a *realidade*. O procedimento de *desembreagem enunciativa* é



utilizado na narrativa de LU, apresentada em primeira pessoa, para dar essa noção de proximidade; é ela quem conta o que aconteceu, produzindo com isso o efeito de subjetividade, de intimidade. Ela fala de si para as amigas e, dessa forma, reforça sua imagem junto a elas.

Barros (p.57) diz também que

*"na sintaxe do discurso, os efeitos de realidade decorrem, em geral, da desembreagem interna. Quando no interior do texto, cede-se a palavra aos interlocutores, em discurso direto, constrói-se uma cena que serve de referente ao texto, cria-se a situação 'real' de diálogo".*

No episódio do escritório, LU utiliza esse recurso, produzindo o efeito de realidade através da fala *"olha, mas é muita sorte, porque se eu tenho entrado em uma das salas, ninguém me encontrava"*. LU reproduz o que ela mesma teria dito ao telefone, provavelmente ao pessoal do escritório, pois não fica esclarecido se ligaram de lá ou se foi outra pessoa que lhe deu a notícia de que os funcionários tinham ficado trancados. Essa fala reforça o quanto LU era necessária naquele momento; só ela poderia tirá-los daquela situação. Nesse ponto ela assume o papel de herói que vai, então, em busca de uma solução para o problema. Diria até que, além do sentido de realidade obtido pelo discurso direto, foi produzido o efeito de *referente*. Não em relação à própria LU, mas em relação ao herói da história, que nesse momento está a ela incorporado. Um outro recurso presente no texto, que também reforça o efeito de realidade, é a *ancoragem*. Barros (p.60) esclarece que trata-se de atar o discurso a pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como *reais* ou *existentes*, pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, os espaços e o tempo do discurso, preenchendo-os com traços sensoriais que os *iconizam*, os fazem *cópias da realidade*. Na verdade, fingem ser *cópias da realidade*, produzem tal ilusão.

A ancoragem actancial, temporal e espacial é nítida no corpo da conversação das três amigas. Os personagens, o período de tempo e os lugares estão explicitamente citados na narrativa, contribuindo, uma vez mais, para reforçar o sentido de veracidade dos fatos e conduzir o destinatário à aceitação dos valores que se procura passar. No caso específico deste texto, devo lembrar que a posição que LU parece querer marcar contando a história é de que ela é séria, responsável, pontual, e que os outros é que são desligados e patetas, além de fazerem coisas que comprometem a imagem de LU, que acabou, por causa deles, atrasando-se para o teatro. Poderia ainda falar de *argumentação* e analisar *pressupostos* e *subentendidos*, mas estaria alongando demais este artigo. O campo da semiótica é vastíssimo e enveredar por seus caminhos possibilita um sem-número de oportunidades de pesquisa.

Tendo a chance de fundir conhecimentos de semiótica com conhecimentos de Análise da Conversação, penso estar enriquecendo o conhecimento que se tem da interação social e das estratégias que os falantes do português utilizam na comunicação e relacionamento com os membros da sua comunidade.

## ANEXO

### *Narrativa Seqüencial: teatro*

133	MA:	mas sim. mas diz que a peça não vale
134	MA:	nada, não?
135	LU:	cumé, A? só tem/
136	GI:	não.
137	--:	cadê o aniversariante?
138	AL:	só discussão e cama, discussão e cama,
139	AL:	cama e discussão, discussão e cama.
140	MA:	não. o A parece que ainda não chegou.
141	LU:	ainda não.

142 --: acho que sim.  
 143 MA: já? então ele está lá atrás  
 144 MA: e eu não vi ele passar.  
 145 MA: A, podes ir por aí ou por aqui,  
 146 MA: por onde tu quiseres. ++  
 147 MA: olha, o R me disse que não vale nada,  
 148 MA: nada, nada, nada, nada.  
 149 MA: eu [tenho três entradas para amanhã  
 150 LU: [nós já saímos.  
 151 MA: às sete horas.  
 152 GI: foi? ((riso))  
 153 MA: a nossa é às sete.  
 154 GI: ((tosse))  
 155 LU: nós já/ nós já/ quando nós saímos  
 156 LU: daqui, [ + já fomos  
 157 MA: [sim  
 158 LU: [com essa notícia de que não prestava.  
 159 MA: [vem cá. eu fui deixar/  
 160 MA: eu fui deixar o R filho, repara, na casa  
 161 MA: da L para eles irem ao teatro às NOve  
 162 MA: horas. eram nove e cinco. +  
 163 MA: ele estava pra ter um filho aqui. +  
 164 MA: eu disse "vumbora. eu te dou uma carona."  
 165 MA: aí peguei e fui deixar lá.  
 166 MA: aí ele interfonava lá da portaria  
 167 MA: para o A. "não acredito que tu ainda não  
 168 MA: te ves[tiste!"  
 169 LU: [nós chegamos/ sabes o que aconteceu?  
 170 LU: [ +  
 171 MA: [hm:  
 172 LU: ontem eu/ ontem eu tinha que fazer dois  
 173 LU: exercícios lá no ccaa, porque senão não  
 174 LU: faz a prova.  
 175 LU: [( ) tá no mesmo dia.  
 176 GI: [e como? estás aprendendo/ Éta merda!  
 177 LU: CLARo! CLARo!  
 178 GI: sim, [uma interrupçãozinha aqui.  
 179 LU: [CLARo!  
 180 LU: of course.  
 181 GI: eh, eh, teu cabelo tá ótimo.  
 182 MA: tá, não tá?

183 GI: [deste um corte, foi?  
 184 LU: [( ) (tá)  
 185 LU: dei.  
 186 GI: com a L, foi?  
 187 GI: com a L.  
 188 GI: meNIna! mas ficou assim um, um tchan  
 189 GI: [diferente.  
 190 MA: [diferente.  
 191 MA: é. eu ( ) no dia que ela cortou.  
 192 GI: não, [M ( ) tava lá. a M tava lá.  
 193 LU: [(bom:) (bom:)]  
 194 LU: aí +++ sai/ aí eu fui lá pra fazer o tal,  
 195 LU: [o tal do, do, do, do teste. +++  
 196 GI: [é. hum:  
 197 LU: FELizmente, a F disse "L, se tu vais pro  
 198 LU: teatro num dá tempo, porque é meia hora  
 199 LU: cada um." eu disse "não. não adianta,  
 200 LU: porque aí já tá cheio de gente. ++ então,  
 201 LU: vamos fazer o seguinte - segunda-feira  
 202 LU: eu faço pra ti. eu não faço pra ninguém.  
 203 LU: segunda-feira eu faço pra ti." +  
 204 LU: aí eu fiquei conversando com a F.  
 205 LU: quando eu venho saindo lá de baixo, toca  
 206 LU: o telefone. [ +  
 207 MA: [claro  
 208 LU: todo mundo PRESO dentro do escritório. +  
 209 MA: e então?  
 210 LU: o I A saiu. aquela fi/ aquele senhor:  
 211 LU: que não é desliga:do, passou a chave.  
 212 LU: o B saiu também depois do I A ...  
 213 LU: passou a chave.  
 214 LU: e os outros patetas ficaram todos lá  
 215 LU: den[tro PRESos.  
 216 GI: [ficaram presos, né?  
 217 LU: eu disse "olha, mas é muita sorte.  
 218 LU: porque se eu tenho entrado [ +  
 219 GI: (((tosse)))  
 220 LU: em uma das salas ninguém me encontrava."  
 221 MA: ninguém te encontrava.  
 222 GI: sim. iam te encontrar uma hora depois,  
 223 GI: né?

- 224 MA: é.  
 225 GI: iam ficar presos [lá...  
 226 LU: [aí eu saí.  
 227 LU: eu tive que vim em Casa pegar a CHAve.  
 228 LU: quando eu pasSEI pra ir soltar o time,  
 229 LU: já estavam entrando no teatro da paz.  
 230 MA: porque quando eu fui lá comprar  
 231 MA: os ingressos oito e meia, que eu saí  
 232 MA: da casa da mamãe, que eu cheguei lá quase  
 233 MA: oito e meia, já tinha gente esperando  
 234 MA: na porta pra entrar.  
 235 LU: aí fui, soltei [o pessoal.  
 236 MA: [abriram a porta.  
 237 LU: na mesma hora, na mesma pisada saí junto  
 238 LU: com o A. não deu tempo d'eu tomar banho!  
 239 LU: + eu cheguei, me abanei:, botei a roupa,  
 240 LU: passei um, um perfume, botei a roupa,  
 241 LU: e me vesti... aí o V "não é possível!"  
 242 LU: nisso que o R chega, chega o junior  
 243 LU: [dizendo que ia tomar banho.  
 244 GI: [ah, porque tu fostes com/ pra/  
 245 LU: [pra peça com eles.  
 246 MA: [não. aí, aí o R só faltou ter um filho  
 247 MA: porque aí ele ia chegando de táxi com  
 248 MA: uma sacola na mão que ainda ia tomar  
 249 MA: banho [e se vestir.  
 250 LU: [que ainda ia tomar banho.  
 251 MA: e já eram nove e seis [minutos.  
 252 LU: [é...  
 253 GI: e que horas começava a [peça?  
 254 MA: [n/ nove.  
 255 LU: [aí, mas não começou às nove.  
 256 GI: [mas qual é? pára com isso!  
 257 GI: mas é porque...  
 258 MA: acho que atrasou.  
 259 LU: aí eu/ aí eu en/ aí eu disse "bom".  
 260 LU: eu disse pro júnior "não toma banho."  
 261 LU: "tia, eu não tenho condições. olha como  
 262 LU: eu estou imundo. eu tenho que tomar  
 263 LU: banho." "então toma aqui a tua entrada

- 264 LU: que nós vamos embora." aí nós fomos.  
 265 MA: aí ele ficou...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Diana L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990. (Série Fundamentos, 72)
- BARTHES, Roland et alii. *Análise estrutural da narrativa*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- DUQUE-ESTRADA, Megan. *O estilo conversacional na fala culta urbana paraense*. Relatório final de pesquisa do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.
- LABOV, William, WALETZKY, Joshua. "Narrative analysis: oral versions of personal experience". In: HELMS, June. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, University of Washington Press, p.12-44, 1967.
- LABOV, William. *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Conduct and Communication No. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, v.3, p.354-96, 1972.
- POLANYI, Livia. *Telling the American Story: a structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, 1989.
- RODRIGUES, Ângela C. Souza. "Língua falada e língua escrita". In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. p.31 (Projetos Paralelos v.1)

# DISCOURSE ANALYSIS OF THE SPOKEN AND WRITTEN VERSIONS OF A SHORT NARRATIVE

Stephen Mark Gil Silvers  
Universidade do Amazonas

- **ABSTRACT:** This article begins by looking at the concepts of text, discourse, genre, speech event and the context of situation. Next the oral and the written narratives are presented, and examined from an ethnographic perspective and from the perspective of Labov's model of narrative analysis. Following this, differences between spoken and written discourse are discussed. The article concludes with implications for the language classroom.
- **KEY-WORDS:** Anecdote, Oral Narrative, Discourse Analysis.

## 1 Text and discourse

Many distinctions between text and discourse have been proposed. Some European linguists have used "text" to refer to both speech and writing, while other authors have restricted themselves to the term "discourse." Beaugrande & Dressler (1981, p.3), for example, use "text," which they define as a "communicative occurrence" to cover both speech and writing, and present data ranging from newspaper articles over to recorded conversations. For Criper and Widdowson (1975, p.200) "text" is a series of connected sentences, the study of these connections being the object of text analysis; "discourse" in contrast, refers to "*the relations between sentences and social meanings and actions,*" discourse analysis being the study of these relations.

Enkvist (1987) points out that a distinction has often been made between text linguistics and discourse analysis, the former usually referring to the study of cohesion and coherence within a text, and the latter to the study of interactional and

situational contexts. Coulthard (1985) draws a distinction between "written text" and "spoken discourse," which he considers to be rule-governed behavior above the sentence level, one of the major aims of discourse analysis being to discover the rules of coherent speech and to describe the conversational structures that they generate. Another aim proposed by Coulthard, one which is even more relevant to the present work, is to explore the relationship between discourse and its producer and receiver.

For Brown & Yule (1983) while "discourse analysis" involves syntax and semantics, it is primarily the study of language in use or pragmatics. The discourse analyst studies a corpus of data called "text," which they define as "*the verbal record of a communicative act*" (p.6), thus covering both oral and written texts.

For this study, I shall consider "text" to be a series of connected sentences, spoken or written, which are the linguistic representation of a communicative act or event. "Discourse," in contrast, will be taken to be the "text" as the entire communicative event involving all of the elements of the context of situation which pertain to its production and comprehension. Since I will be looking at the language of an oral narrative in terms of its social meaning within a communicative event, my view of "text" will be quite closely connected to "discourse."

## 2 Genre, speech event, and the context of situation

The organization of speech at the sentence level is much more fully developed in linguistic theory than is the organization at the discourse level. Classifying sentences into different types based on their syntactic organization is more straightforward than classifying discourse into *genres* such as sermons, debates, fairy tales, anecdotes, etc. Some genres have a

readily recognizable organization such as style and structure, the knowledge of which forms a *schema*, which in turn guides our comprehension of the producer's message (Rumelhart, 1975; Adams & Collins, 1979). When we hear the opening of a fable, for example, our schema for fables is activated, and as a consequence we know at least in general terms what to expect. We know, for instance, that fables use animals to depict the follies of short-sighted people, and that there is usually a moral to the story presented at the end.

Hymes (apud Coulthard, 1985) stresses the need to distinguish between the genre itself, which has its own internal structure and organization, versus the "doing" or "performing" of it, in Hymes' terminology the *speech event*. I shall try to demonstrate later on the significance of the fact that speech events take place in a *context of situation*, combining verbal and nonverbal activities.

The idea that speech must be studied within the context of situation has only gradually emerged in linguistic theory. It entered through the influence of J. R. Firth (1957/1973) who was in turn influenced by the anthropologist Bronislaw Malinowski (1923, 1935). Firth, a key linguist in the British Systemic-functional school, argued that language should be studied in its "context of situation... as part of the social process [the objective being] to state facts systematically and especially to make statements of meaning" (p.15-6). In contrast, American linguists, first under Bloomfield and later under Chomsky, stopped at the sentence level and focused their attention on linguistic forms. But in the 1970's, mainstream linguistics began to adopt a more functionalist approach and reestablished the connection with Firthian linguistics. Again, a main source of inspiration was anthropology, this time in the work of Dell Hymes who, criticizing Chomsky's theory of competence as being too narrow, proposed that the object of linguistic study should be *communicative competence*, the production of

utterances that are situationally appropriate and not just grammatically correct (Hymes, 1972a). Hymes (1972b) proposed a new linguistic science, *the ethnography of speaking*, a sociolinguistic approach which would focus on the participants and the social context and not merely on the formal properties of utterances.

The speech event I shall examine is the telling of an anecdote which can be defined as “a usually short narrative of an interesting, amusing, or biographical incident” (Merriam Webster's Collegiate Dictionary, 1993). For a more detailed characterization, I shall apply (a) an ethnographic approach (section 4) and (b) Labov's model (sections 5 and 6).

### 3 The texts

The first data sample, text [1], is a short oral narrative which has been transcribed into a written text for the purpose of analysis. One of the teachers from the Department of Foreign Languages and Literatures at the Federal University of Santa Catarina was asked to recount an interesting episode from everyday life. She was given a tape recorder and left alone in her office to make the recording. Approximately one month later she was asked to provide a written version of the story she had told. This constitutes the second text, [2].

#### 3.1 The oral narrative<sup>1</sup>

- [1.1] uh a friend of mine
- [1.2] who was in her mid-to-late forties
- [1.3] decided that uh
- [1.4] she didn't want to spend

<sup>1</sup> The line division roughly reflects the series of “tone groups” in the sense of Halliday (1967).

- [1.5] the rest of her days
- [1.6] being considered a teacher
- [1.7] and being called “professora”
- [1.8] she was about to retire
- [1.9] and retirement meant
- [1.10] a completely different kind of
- [1.11] um outlook for the rest of her days
- [1.12] so um
- [1.13] she decided
- [1.14] looked at herself in the mirror
- [1.15] and decided she needed a change
- [1.16] uh had her hair cut
- [1.17] changed style completely
- [1.18] changed color
- [1.19] um bought an entirely new set of clothing
- [1.20] different style
- [1.21] and um nothing very very proper
- [1.22] but colorful and feminine
- [1.23] looked at herself in the mirror
- [1.24] decided that glasses would have to go
- [1.25] made an appointment
- [1.26] for uh with an eye doctor
- [1.27] and had a prescription for contact lenses
- [1.28] changed herself completely
- [1.29] and was uh pretty much
- [1.30] pretty much happy with what she looked like
- [1.31] with the changes in herself
- [1.32] at least to the apparent changes
- [1.33] uh somehow people still continued to call her  
“professora”
- [1.34] psych psy psychoanalysis might help
- [1.35] so she made appointments
- [1.36] and uh after a couple of months
- [1.37] she was pretty much happy
- [1.38] that she was not looking at herself
- [1.39] at least she was not seeing herself
- [1.40] as a “professora”
- [1.41] as a teacher anymore
- [1.42] a trip here and there
- [1.43] meeting new people
- [1.44] and things were going on pretty smoothly

- [1.45] in terms of her outlook  
 [1.46] of her view of herself  
 [1.47] one day as she was talking to some friends after dinner  
 [1.48] the doorbell rang  
 [1.49] and this friend of mine walked to the door  
 [1.50] uh to discover that there was  
 [1.51] uh not a beggar  
 [1.52] but a man there  
 [1.53] asking for money or for some food  
 [1.54] a piece of bread  
 [1.55] as they usually do here  
 [1.56] and uh she said  
 [1.57] "no no no  
 [1.58] I just don't  
 [1.59] don't have anything right now  
 [1.60] I'm busy I'm sorry"  
 [1.61] and the guy looked at her and said  
 [1.62] "mas professora, tou com fome"  
 [1.63] and at that very moment  
 [1.64] she realized that the man was blind  
 [1.65] at that point she couldn't resist  
 [1.66] and she asked him  
 [1.67] "but why did you call me 'professora'?"  
 [1.68] to which the man replied  
 [1.69] "it's all in the way you talk"

### 3.2 The written narrative

- [2.1] A friend of mine who was about to retire decided she didn't want to spend the rest of her days as a teacher, that is, being called "professora" by everybody.  
 [2.2] After buying a completely new set of clothes – more modern than her usual tailored suits and more colorful – she changed her hair style and substituted contact lenses for her old gold-rimmed eyeglasses. [2.3] She was indeed feeling very happy with the new image she had built for herself.  
 [2.4] One day the doorbell rang.  
 [2.5] It was an old man asking for some food.  
 [2.6] When my friend said that there were no leftovers that day, the old man insisted:

- [2.7] "But, professora, I'm really hungry."  
 [2.8] Seeing that the old man was blind, my friend couldn't resist asking why he had called her "professora."  
 [2.9] "It's all in the way you talk," was the man's reply.

## 4 An ethnographic approach

We shall now examine our speech event from an ethnographic perspective, using as a basis the work of Coulthard (1985) and Brown & Yule (1983). Here we shall look at the participants, setting, purpose, key, channel, and the topic of our narrative.

### 4.1 Participants

In addition to the two universally recognized members of a speech event, the *speaker* and the *hearer*, Hymes (in Coulthard, 1985) recognizes two other roles, the *addresser*, the originator of the sentiments or thoughts, and the *addressee*, the intended *audience*, which is not necessarily the same as the hearer. The words, thoughts, sentiments or ideas may be expressed by another person, who in this case is the speaker and not the addresser. This fact is manifested linguistically by the use of the lexical term "spokesperson." A similar distinction can be made between "addressee" and "hearer." Thus in a political interview, a politician can be speaking to an interviewer (the hearer), and in reality be addressing the voters. In many situations this pair of roles converges with the speaker and the hearer, but by no means always. When pairs of participants diverge, Beaugrande (in press) recommends that the current communicative event be termed the *framing text* and the original event the *framed text*. From a linguistic standpoint the formal technique of framing may appear quite complex, but the participants' knowledge of how social interaction is usually arranged suffices to make it clear who might be speaking,

addressing, and so on, or in other situations the identity of the participants may deliberately left vague as is often the case in political discourse (Coulthard, 1985; Faircloth, 1992). In our speech event, however, these potential distinctions between roles are not problematic.

In the analysis of any speech event, the participants and their relationships should be characterized (Wolfson, 1983). The identity of the participants in our speech event is quite straightforward. The narrator<sup>2</sup> is a female Brazilian university English teacher, aged about thirty-eight. The audience is a male American graduate student, about forty years old, though not a student of the narrator. The relationship between them could be characterized as friendly, but not intimate. This, coupled with the fact that the story was being recorded as part of an academic research project, limited the range of appropriate topics and prevented the discourse from assuming a particularly personalized tone.

#### 4.2 Setting

The *setting* refers to the location of the speech event in time and place, either of which can play a determining or limiting role (Coulthard, 1985). For example, a special Easter church service could certainly not be performed at any other time of the year, and marriages are usually officiated in prescribed settings such as a church or a registry office rather than in a cemetery or on a cricket field. For many speech events, time and place are not so specifically defined, as we can see from the data. In our speech sample, the most relevant factor was the social position and profession of the narrator rather than the specific time or location of the recording. Still, we can

<sup>2</sup> In conformity with the narrative quality of the data, henceforth we will use the term *narrator* for the addressor and *audience* for the presumed addressee.

ponder some possible influences of the setting on our speech event. While it would be difficult to claim any direct relationship to the fact that the anecdote was told by a teacher in her office, it is quite plausible that this influenced the choice of this particular story.

An important factor with regards to the setting for this speech event was that no audience was present. When telling an anecdote, the narrator normally has an audience and can monitor his or her speech based on its reactions, both verbal and nonverbal (eye contact, gestures, facial expressions). The beginning of our narrative gives the impression that the narrator is ruminating or reminiscing about the past for her own benefit and that we, as an absent audience, are overhearing someone "thinking out loud." However, due to the constraints of the genre of the anecdote, the narrator gives some evidence of being oblivious to the absence of an audience, and adjusts her intonation very much as would have occurred had one been present. This reflects Richards & Schmidt's (1983) observation that a good conversationalist

*"does not tell tales as simple reportings of past events... but recounts a dramatic version (original italics) of what happened, using dramatic devices such as irony, innuendo, sarcasm, humour and suspense... [regularly including] direct quotes from story characters, sometimes mimicking accent or intonation as well"* (p.144-46).

Finally the lack of an audience suspended the usual mechanisms or constraints of conversational turn-taking. In a normal conversation of face-to-face interaction, the teller of a story has the problem of holding the floor, since "other speakers are likely to self-select at the first possible completion point" (Coulthard, 1985, p.82). Our narrator, however, was under no pressure to keep her part of the conversation going, and could even have stopped the recorder to organize her thoughts, if necessary,



although in the event it was not. Also, in normal interactions the audience needs to know when the story is finished, and thus when it is appropriate to take a turn and respond. Narrators often indicate this by a *Coda* (see section 5.4), which shifts the time frame of the story back to the present. The completion of our narrative was effectively signaled by an ironic punch-line, after which the narrator immediately switched off the tape recorder.

#### 4.3 Purpose

The *purpose* of a speech event may range from conveying factual information to creating and maintaining social bonds, the phatic use of language (Brown & Yule, 1983; Jakobson, 1960/1973). The immediate purpose of this speech event was to comply with a request to tell a story suitable for analysis as part of a class project. Of course, in different contexts this story could have had several other purposes. Normally, an anecdote occurs as part of an exchange, the purpose frequently being to amuse or to serve as one of the "rounds" to "keep the conversation moving," again a phatic use of language.

#### 4.4 Key

*Key* refers to the tone of the speech event, that is, how the event was performed, and can vary from serious to mocking, with many other possibilities such as sarcastic, deliberate, solemn, etc. Our speech event could be described as neutral in tone, with the exception of the ending, which sets the final tone as light, humorous, and ironic.

#### 4.5 Channel

The *channel*, the medium used for the transmission of the speech event, has the basic options of spoken or written. As remarked above, we will be comparing one sample from each of these two modes, both of them narrating the same anecdote. Data of this kind allow us to explore some interesting similarities and differences between these two basic channels of human communication. Specific influences of the channel will be reviewed in section 7.

We should emphasize once again that the oral sample was performed for a tape recorder, which has certain implications. A speech encounter can always affect the participant's self-image or what Goffman (1967) has called *Face*, "the positive social value a person effectively claims for himself," for instance, by either enhancing the participant's Face and giving rise to good feelings, or threatening the Face, and thereby instilling feelings of inferiority, hurt, and shame.

It is well known that many people become nervous when speaking into a microphone. This could be explained in terms of *Face Threatening Acts*. Since speech is transitory, in normal conversation whatever is said vanishes soon after it is spoken. Recorded speech, in contrast, is preserved, and as such, is an uncontested document of what was spoken. Preservation of speech makes it possible to inspect lapses or errors which would otherwise go unnoticed.

In our particular sample, however, the fact that the channel was oral-taped did not influence the speech produced. Again, this can be explained by referring to the principal participant of this speech event, the narrator. Although not a native speaker, she had spent considerable time in the United States and had a fluent command of the language. This, along with the fact that as a teacher she was regularly called upon to speak to an audience, was certainly a factor which mitigated a Face-threatening view of the activity.

#### 4.6 Topic

An important component of any ethnographic description of a speech event is the *topic* of discourse. At first glance it might appear to be a fairly easy task to specify the topic for any given speech sample by simply examining the concepts that make it coherent for the participants; however, actual data show that the concept of topic is certainly not so simple as might be imagined (Brown and Yule, 1983). For any given stretch of oral or written text, there can often be several focal points which at any given moment could be considered to be the topic. As noted by Brown & Yule (1983, p.74), "for any practical purposes, there is no such thing as the one correct expression of the topic for any fragment of discourse." However, for any given discourse, there will usually be a limited set of "expressions" which could be considered as candidates for the topic(s).

A more productive approach, again from Brown and Yule (1983, p.75), would be to consider topic in terms of a topic framework, that is, in terms of a conceptual framework which "would allow each of the possible expressions, including titles, to be considered (partially) correct, thus incorporating all reasonable judgments of 'what is being talked about.'" This approach would necessarily take into consideration both the external aspects of the speech event (participants, setting, purpose, etc.) and the internal aspects actually contained or implied in the text (characters, events, time, place, objects, assumptions about shared knowledge, etc.). For our oral narrative, each of the following, at different moments, might be considered the topic:

- a. The protagonist's aversion to being considered a "professora"
- b. Her desire to change her image
- c. Her mid-life crisis
- d. Her encounter with the beggar
- e. Her inability to change herself

#### 4.7 Topic versus content

Having discussed the external aspects of the speech event in the immediately preceding sections, we can now address the internal content of the story. The circumstances readily allow us to identify the setting as Brazil and the characters as Brazilian. In addition, a clear signal occurs when the narrator code-switches from English to Portuguese and uses the word "professora" [1.7]. This is also highlighted when the narrator frames the beggar's speech as it was originally uttered [1.62] "mas professora tou com fome," using the colloquial form "tou" for "estou."

The fact that the story takes place in Brazil with Brazilian characters is important because of certain assumptions which form part of the narrator's cultural background knowledge, and which, if brought out, would lead to a deeper appreciation of the anecdote. The narrator says that her friend "didn't want to spend the rest of her days being considered a teacher and being called 'professora'" [1.4-7]. Presented with this sudden intrusion of Portuguese in an English text, we must ask ourselves "why," for as Brown and Yule (1983, p.77) have pointed out, "Any consideration of topic involves asking why the speaker said what he said in a particular discourse situation." This switch into Portuguese suggests that the narrator felt that the English word "teacher" would not convey the same idea or mental representation as the Portuguese word "professora." Whereas teachers in some countries are reasonably well paid and enjoy their measure of social status, these conditions do not apply to Brazil where both the salaries and the status of school teachers are unfortunately undervalued. The narrative does not supply explicit reasons for the protagonist's being so averse to the role of a teacher: they are part of the assumed cultural background knowledge. A hearer or reader without this knowledge would probably wonder what was so terrible about being a teacher that

the protagonist was so obsessed with the idea of no longer wanting to see herself in that role.

The psychological aspect of this story is particularly significant for the topic framework. The protagonist's aversion to being stereotyped as a "professora" is apparently linked to an existential mid-life crisis, which at her age, "mid-to-late forties" [1.2], is not uncommon. The fact that she was having an identity crisis is brought out by her overriding concern with changing herself. She:

*looked in the mirror and decided she needed a change... changed style completely... had a prescription for contact lenses and changed herself completely... was pretty much happy... with the changes in herself [1.14 -31]*

This existential crisis is also manifest by her concern with her own mortality, as shown by the fact that, right at the beginning of the anecdote, the narrator repeats the expression "for the rest of her days" [1.5 and 1.11].

Most of the other characters in this story make only incidental appearances, such as an "eye doctor" [1.26], presumably a psychoanalyst [1.34], unspecified "people" [1.33], and "new people" [1.43]. The only important character, other than the protagonist, is a blind beggar [1.51-69] who gives an ironic twist to the story: in spite of all her efforts to change herself and rid herself of the "professora" stereotype, a blind man, just by hearing her speak, was immediately able to recognize that she was a teacher.

Our final conclusion would have to be that all of the possible expressions of the topic listed in section 4.6 could indeed be taken to be partially correct: her mid-life crisis, her aversion to her "professora" image, her attempts to change herself, and the final outcome, emphasized by the beggar incident in which it became apparent that she had failed to change her image.

### 5 Analyzing the oral narrative (I): Story structure

One well-known model for analyzing oral narratives has been developed by the American sociolinguist William Labov (1972) in his studies of black vernacular English in the New York inner city. In order to avoid the constraints of a taped interview, with the consequent unnatural speech sample, Labov used a technique to elicit "*narratives of personal experience in which the speaker becomes deeply involved in rehearsing or even reliving events of his past*" (p. 354)<sup>3</sup>. The technique consisted of asking a "danger of death" question: "Were you ever in a situation where you were in serious danger of being killed, where you said to yourself, 'This is it'?" If answered in the affirmative, the speaker would normally become very involved in the telling of his narrative. But, as Labov is quick to point out, the placing of the question at a strategic point within the interview is crucial. Introducing the question too soon without the proper preparation produces "ludicrous results" (p. 354).

Labov (p. 359-60) defines *narrative* as "*one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events (it is inferred) actually occurred.*" Thus, a narrative consists of a set of clauses that are temporally ordered, each clause matching the order of the occurrence of the events in the story. While some narratives are limited to clauses showing a beginning, a middle, and an end of the story, many others are more fully developed and have some or all of the following elements:

1. Abstract
2. Orientation
3. Complicating action and resolution
4. Evaluation
5. Coda

<sup>3</sup> Unless otherwise indicated, references in sections 5 and 6 are from Labov (1972).

In Labov's scheme, fully developed narrative:

begins with an orientation, proceeds to the complicating action, is suspended at the focus of evaluation before the resolution, concludes with the resolution, and returns the listener to the present with the coda (p. 369).

This scheme will shed light on our sample data.<sup>4</sup>

### 5.1 Abstract

The *abstract* gives a condensed preview of the story. The segments "*she didn't want to spend the rest of her days being considered a teacher and being called 'professora'*" [1.4-7] and "*looked at herself in the mirror and decided she needed a change*" [1.14-15] serve as an abstract for our narrative. These two clauses encapsulate the story. The stage is thus set for our story describing how the protagonist adopted various measures in order not to be considered a "professora."

### 5.2 Orientation

The *orientation* situates the story in terms of the time, place, persons, and behavioral situation. All of these elements are not necessarily present, however; and in fact, some narratives lack an orientation all together. Our narrative does not have a clear cut orientation, particularly if we consider that the orientation should come at the beginning. Time and place are left vague aside from indirect evidence as noted above that the setting is Brazil. But the behavioral situation is clear: the story is about a middle-aged female teacher who was about to retire and who "*decided she needed a change*" [1.15].

<sup>4</sup> For an application of Labov's model to written narratives, see Caldas (1983).

The orientation section of a narrative often gives an "*elaborate portrait of the main character*" (p. 364). This is certainly true in the case of our narrative: right from the outset the narrator presents a clear characterization of the protagonist, as has already been discussed under topic framework. This characterization, however, extends far beyond the scope of a simple orientation, and intertwined with the narrative action, occupies a considerable part of the anecdote.

### 5.3 Complicating action and resolution

In the early part of a narrative, it is common for the protagonist's situation to be changed by a complicating action posing some kind of problem which needs to be solved. (Beaugrande & Colby, 1979). In our narrative this action is her impending retirement [1.9] and her worry about how to "spend the rest of her days" [1.4-5] in "a completely different kind of um outlook" [1.10-11]. She looked at herself in the mirror and decided she needed a change [1.14-15]. This first episode of the narrative is concerned with the changes she made in herself: had her hair cut, changed her hair style, dyed her hair, bought new clothes, and exchanged her glasses for contact lenses [1.16-27]. This episode ends with the protagonist feeling "pretty much happy with what she looked like... with the changes in herself... at least to the apparent changes" [1.30-32].

But the basic problem, which in section 4.7 we have described as an existential crisis, has not really been resolved, and the problem brought on by the original complication is repeated when "people still continued to call her 'professora'" [1.33]. This instigated her to take further actions. She underwent psychotherapy, and began to accept herself: She took some trips [1.42] and increased her circle of acquaintances by "meeting new people" [1.43]. Nevertheless, these further actions were not really successful as indicated by the evaluative term "pretty" :

“she was pretty much happy... that she was not looking at herself as a teacher anymore” [1.34-1.41], and “things were going on pretty smoothly” [1.44].

The third and final episode, from [1.47] to the end, relates her encounter with the blind beggar. In this section the anecdote is brought to a conclusion, and it is consequently the most important part of the story. The narrator is expected to wind up his or her story in such a way as to justify having told it. Intrinsic to this justification is that there be a point to the story, for, as Labov (p.366) says :

*Pointless stories are met (in English) with the withering rejoinder, “so what?” Every good narrator is continually warding off this question; when his narrative is over, it should be unthinkable for a bystander to say, “so what?”*

Not only must an anecdote have a point, but furthermore, it is expected to be skillfully told: the telling of an anecdote is a performance whose quality will be judged:

*We are all perfectly aware of the “unspoken agenda” by which we assess an experience's tellability. We know that anecdotes, like novels, are expected to have endings... We form judgments all the time about how good an anecdote was and how well it was brought off by its teller; in fact, we are expected to express this judgment as soon as an anecdote ends (Pratt, 1977, p.50)*

A narrator may have any number of reasons for telling an anecdote, but certainly among the most prevalent is a desire for appreciation and recognition of his or her skill as a storyteller.

The “danger of death” question used by Labov is calculated to elicit a story with an exciting point and a memorable performance. However, since the narrator of our story was simply asked to tell a story without the benefit of interaction with an audience, she may not have felt involved

with the situation and consequently chose to relate a story whose protagonist was not herself but a friend--what Labov (p.367) has labeled “narratives of vicarious experience.” The opening stretch of our narrative does not appear to herald any remarkable or suspenseful experience. The narrator, however, was able to bring the story to a particularly interesting and unexpected conclusion that fulfills the audience's expectations for a point to the story, thus avoiding the undesired “so what?” reaction. Furthermore, the conclusion leaves the audience with the feeling that the story was indeed well told, and consequently ratifies the narrator as a good storyteller.

The conclusion was, in fact, quite skillfully set up. By passing from simple narrative, typical of vicarious reporting, to dialogue, typical of involvement, the narrator gives dramatic emphasis to the ending, and as a result, draws the audience into the story. The dramatic effect is also highlighted by the fact that the punch-line is (a) in final position in the narrative, and (b) the answer to a question. A question has the effect of temporarily breaking the narrative flow, stopping the action, and preparing the audience's expectations as to what is about to come:

*Stopping the action calls attention to that part of the narrative and indicates to the listener that this has some connection with the evaluative point. When this is done artfully, the listener's attention is also suspended and the resolution comes with much greater force (p. 374).*

#### 5.4 Coda

The *Coda* consists of “free clauses” (see section 6) at the end of the narrative indicating that the main narrative line has finished. It brings the audience back to the present and signals that a new “turn” can begin. However, the Coda is more than just a “turn-taking” device: a good Coda “leaves the listener with a feeling of satisfaction and completeness that matters have been

rounded off and accounted for" (p. 366). The pithy framed dialogue line, "It's all in the way you talk" [1.69] leaves no doubt that despite all of her efforts, the protagonist will never really be able to change herself and will always retain her "professora" image.

### 5.5 Evaluation

*Evaluation* is the means used by the narrator to indicate or call attention to the point of the narrative, to show that this particular narrative is really worth hearing. Evaluation is the narrator's voice, often interwoven throughout the entire narrative. The narrator, however, normally does not stop the narrative and explicitly say, "This is why I think the story is tellable" or "Pay attention to this part." Instead this is achieved by varying the parameters of the linguistic features as the narrative proceeds:

*Since syntactic complexity is relatively rare in narrative, it must have a marked effect when it does occur. And in fact, we find that departures from the basic narrative syntax have a marked evaluative force (p.378).*

This will be exemplified in the following section.

### 6 Analyzing the oral narrative (II): narrative syntax

There are two kinds of clauses in Labov's model of American English oral narratives, "narrative" and "free." *Narrative clauses* are temporally ordered independent clauses, whereas *free clauses* are not temporally confined and can be moved about without disrupting the temporal order of events (p. 360-61). Furthermore, according to Labov (p. 375-76) the narrative clause is characterized by its structural simplicity, and consists of the following elements.

1. Conjunctions, including temporals *so, and, but, then*.
2. Simple subjects: pronouns, proper names.
3. The underlying auxiliary is a simple past tense marker which is incorporated in the verb; no member of the auxiliary appears in the surface structure except some past progressive *was ... ing*, and occasional quasimodals.
4. Preterit verb forms.
5. Complements of varying complexity.
6. Manner or instrumental adverbials.
7. Locative adverbials.
8. Temporal adverbials.

Labov classifies the major modifications of syntactic narrative into four basic groups: *intensifiers, comparators, correlatives, explications*. We shall now look at how these are handled in our data.

### 6.1 Intensifiers

As the name implies, this category intensifies, exaggerates, or calls special attention to some aspect of the narrative. Here we shall examine the use of *quantifiers* and *repetition*.

#### A. Quantifiers

The use of *quantifiers* can be illustrated by the following data.

- [1.10] completely different
- [1.28] changed herself completely
- [1.30] pretty much happy
- [1.44] pretty smoothly
- [1.21] very very proper

#### B. Repetition

Repetition, a very simple but effective evaluative device, can include not merely the same lexical items, but also closely related ones, such as synonyms.

[1.21] very, very proper

[1.6] being considered a teacher

[1.7] and being called "professora"

[1.5 ] the rest of her days

[1.11] the rest of her days

[1.15] and decided she needed a change

[1.17] changed style completely

[1.18] changed color

[1.26] changed herself completely

[1.30] with changes in herself

[1.32] the apparent changes

[1.30] pretty much happy

[1.37] pretty happy

[1.36] not looking at herself

[1.39] not seeing herself

[1.45] in terms of her outlook

[1.46] of her view of herself

[1.40] as a "professora"

[1.41] as a teacher

## 6.2 Comparators

*Comparators* permit the narrator to make an evaluative comment on events in the story by comparing "the events which did occur to those which did not occur" (p. 381). Comparators consist of syntactic forms which deviate from the basic syntax, whose principal form is the simple past tense (see section 6). The narrator, in fact, has no need to use other forms since he or she is recounting events which occurred in the past:

*Why should the auxiliary contain anything but simple preterits and quasimodals? If the task of the narrator is to tell what*

*happened, these will serve very well... And why should the auxiliary contain negatives? What reason would the narrator have for telling us that something did not happen, since he is in the business of telling us what did happen (p. 380).*

### A. Negatives

Negatives typically indicate events as being marked in the sense that something that was expected to happen did not (Beaugrande, in press). Through them the narrator evaluates events in the story by "placing them against the background of other events which might have happened, but which did not" (Labov, 1972: 381). In our data much of the negation has to do with the protagonist's self-image as a "professora."

[1.4 -7] She didn't want to spend  
the rest of her days  
being considered a teacher  
and being called "professora"

[1.39-40] She was pretty much happy  
that she was not looking at herself  
at least she was not seeing herself  
as a "professora"

The narrator doesn't say anything about what the protagonist would like to do with her life, but rather uses the negative to emphasize how she would *not* like to "spend the rest of her days." By emphasizing the negative, the narrator subtly tells the audience that this has a special importance for the story.

The other negatives belong to situations in which the protagonist is refusing food to the blind man and her extreme curiosity at his reply.

[1.52-59] I just don't  
don't have anything right now

[1.65] at that point she couldn't resist

### B. Modals

The narrative action consists almost entirely of a series of verbs in the simple past describing the steps that the protagonist takes in her attempt to change her image. There are only two occurrences of modals in our data. In the first, "psychoanalysis might help" [1.34], the narrator expresses the protagonist's thoughts. The second, the comment that the protagonist "couldn't resist" asking the blind man why he called her "professora" [1.65], does not further the narrative action. However, it serves to highlight the protagonist's anticipation and emotional state of curiosity and anxiety. Furthermore, it focuses the audience's attention on the question which follows.

### C. Questions

In our data, no questions appear until the very end of the narrative when the protagonist poses the question "but why did you call me 'professora'?" [1.67], which interrupts the narrative flow and very effectively focuses the audience's attention on the punch-line: "It's all in the way you talk" [1.69].

### D. Forms other than the simple past

As expected, verb forms other than the simple past are quite rare in our data. "was about to retire" [1.8] is what Beaugrande (in press) calls the "successive," a category which does not appear in traditional English grammars or linguistic descriptions because it does not have a form of its own. It does, however, have the distinct function of indicating an action that is about to follow--in this case, retiring, which appears to have precipitated the mid-life crisis.

There are four examples of the progressive in our data:

- [1.38] that she was not looking at herself
- [1.39] at least she was not seeing herself
- [1.44] and things were going on pretty smoothly
- [1.47] one day as she was talking to friends after dinner

Here the progressive has an orientation function: the narrator is giving the audience information which acts as a backdrop for the narrative action.

We also find a few verbs in the present tense, which with one exception, logically appear in the framed dialogue:

- [1.60] I'm busy, I'm sorry
- [1.62] mas professora tou com fome
- [1.69] It's all in the way you talk

The exception is [1.55] "as they usually do here," which is an appended explicative (see section 6.4). In Labov's model, comparators also include futures, quasimodals, imperatives, or-clauses, superlatives, and comparatives; however, these categories did not appear in our data.

## 6.3 Correlatives

Whereas comparators compare unrealized possibilities with events that occurred, "correlatives bring together two events that actually occurred so that they are conjoined in a single independent clause" (p. 387). Extremely typical in English is the progressive in the past which is interrupted by another action (Beaugrande, in press). There was only one example of this in our data. It marks the transition from a general perspective in which there is little narrative action to the final episode with the arrival of the blind man:

- one day as she was talking to some friends after dinner
- the doorbell rang
- and this friend of mine walked to the door [1.47-49].

## 6.4 Explicatives

*Explicatives* are appended clauses for purposes of explanation and evaluation. In the example below, the narrative



suggests why a series of actions logically follows from the planned retirement:

she was about to retire  
and retirement meant  
a completely different kind of  
outlook for the rest of her days [1.8-11].

In the following example the narrator tells us why she was "pretty much happy":

she was pretty much happy  
that she was not seeing herself  
as a teacher [1.37-41]

Finally we have, "as they usually do here" [1.55], which was appended intonationally and supplies cultural background.

## 7 Differences between spoken and written discourse

Much has been written about the differences between written and spoken language (Beaugrande, 1984). As our data show, however, the differences are not so clear cut as has been asserted. We shall now examine some of the well-known theses as formulated by Brown and Yule (1983) & Chafe (1985).

1. *The syntax of spoken language is simpler and less elaborately structured than that of written language.* An overall examination of our data would seem to confirm this. However, if we examine the beginning of the oral narrative, we find that the language is quite similar to that of the written version. If we eliminate the three pause fillers, lines [1.1-1.11] could be transcribed as two sentences that show a high degree of organization and structural complexity:

*A friend of mine who was in her mid-to-late forties decided that she didn't want to spend the rest of her days being considered a teacher and being called "professora." She was about to retire and retirement meant a completely different kind of outlook for the rest of her days.*

Two explanations might be offered for this. In the first place, the narrator is a highly educated university professor whose daily work entails extensive contact with, and production of, written language. The speech of a person who is constantly dealing with the written language, as for instance someone who is in academics, may in some circumstances have much in common with the written forms (Brown & Yule, 1983). The second explanation is related to the situation of the recording, which differed from spontaneous speech. While the narrator would not have planned out the whole story, she may well have preplanned the opening prior to turning on the tape recorder.

2. *Spoken language is not formatted into complete grammatical sentences, and more typically consists of a series of short phrases.* While our oral narrative does exhibit some utterances that could be taken as complete grammatical sentences, as in:

[1.33] somehow people still continued to call her "professora"  
[1.39-40] at least she was not seeing herself as a "professora"

it is almost entirely composed of short phrases:

Uh, had her hair cut  
changed style completely  
changed color  
um bought an entirely new set of clothing  
different style  
and um nothing very very proper  
but colorful and feminine [1.16-22]

In contrast the written version contains only complete grammatical sentences.

3. *Written language uses an extensive set of metalinguistic markers to signal relationships between phrases and clauses. This is in fact born out by an examination of the written version of the narrative:*

[2.1] A friend of mine who was about to retire decided she didn't want to spend the rest of her days as a teacher, that is, being called "professora" by everyone.

[2.2] After buying a completely new set of clothes... she changed her hair style..."

[2.6] When my friend said that there were no leftovers that day, the old man insisted.

While markers such as *when* and *as* are also used in spoken language,

[1.47-48] One day as she was talking to some friends after dinner, the doorbell rang.

it is much more common to find words, phrases, or clauses joined by *and*, *but*, *then*, and *so*:

[1.21-22] and uh nothing very very proper but colorful and feminine

To some extent this difference is related to the higher degree of subordination in the written version calling for subordinators such as *after*, or *when*. In the spoken version the unmarked connective is consistently *and*: [1.7, 1.9, 1.15, 1.21, 1.27, 1.29, 1.36, 1.42, 1.44, 1.49, 1.56, 1.61, 1.63, 1.66]. Also typical of spoken language is the causal or explanatory use of *so*:

[1.12-13] so um she decided

[1.34-35] psych psy psychoanalysis might help so she made appointments

4. *In written language it is common to find two or more premodifying adjectives:*

[2.2] her old, gold-rimmed eyeglasses

In spoken language, noun phrases with multiple premodifying adjectives are rare. With the possible exception of the compound "mid-to-late" [1.2], we have no examples in our data.

5. *In written language, sentences usually have a subject-predicate structure. In written language, the subject is usually followed up by a predicate over a relatively short distance. Three examples will suffice.*

[2.1] a friend of mine who was about to retire decided...

[2.2] she changed her hair style

[2.4] one day the doorbell rang

In spoken language, in contrast, it is common to find a topic-comment structure. In the example below, a predicate is subsequently used as a topic about which several comments are made:

um bought an entirely new set of clothing different style and uh nothing very very proper but colorful and feminine [1.19-22]

6. *Speakers often refine or repair their speech by making corrections, replacing words or even abandoning the existing syntactic pattern to form a new one (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). We also find this in our data.:*

[1.13-14] she decided looked at herself in the mirror

[1.25-26] made an appointment  
for uh with an eye doctor

As Halliday has remarked, the folk wisdom that oral language is less well organized than written language is due to the fact that it presents the hearer with a spontaneous first draft, whereas in written language any refinements or repairs replace the older material and keep it out of sight (Beaugrande, personal communication).

7. *Speech is characterized by hesitations, pauses, and fillers.* Exclusive to the spoken data is the use of nonword sounds like “uh” and “um,” which serve to “buy time” as the speaker organizes his or her thoughts:

[1.21] and uh nothing very very proper  
This was quite frequent in our spoken data, occurring no less than 14 times: [1.1, 1.3, 1.12, 1.16, 1.19, 1.21, 1.26, 1.29, 1.33, 1.36, 1.50, 1.51, 1.56, 1.62].

8. *Speech tends to generalize and use colloquial vocabulary.* In our data we can see this clearly in the following contrasts:

[1.29-30] and was uh pretty much  
pretty much happy with what she looked like

[1.44] and things were going on pretty smoothly  
*versus*

[2.3] she was indeed feeling very happy with the new image  
she had build for herself

[1.21] nothing very very proper  
*versus*

[2.2] her usual tailored suits

[1.24] glasses would have to go  
*versus*

[2.2] her old gold-rimmed eyeglasses

[1.61] and the guy looked at her and said  
*versus*

[2.6] the old man insisted

[1.58-59] I just don't  
don't have anything right now

*versus*

[2.6] there were no leftovers that day

9. *Speech is much more likely to repeat the same lexical items.* We have already looked at repetition in section 6.1 B. Here we shall merely call attention to the fact that in the oral narrative “decided” appears four times and “changed” or “changes” six times, whereas each item appears only once in the written narrative.

## 8 Conclusions and implications

This paper has essayed to assemble some basic concepts of discourse analysis and apply them to oral and written data gathered from authentic speech samples. I hope to have shown that the study of discourse encourages closer attention to, and greater awareness of, the way that people use language, both written and oral. I shall now conclude with some implications for the foreign language classroom.

1. *Speech production and comprehension depend upon the context of situation.* Our analysis, for example, highlighted the dependence of this particular story on cultural knowledge of Brazil. In the classroom, language should not be taught in isolation, as for instance, by memorizing and drilling isolated vocabulary items and structures, but rather should be presented and practiced within realistic contexts. Furthermore, cultural information relevant to the situation should be provided.

2. *The contexts and situations should be as authentic as possible.* The importance of practicing language in contexts reflecting realistic communicative situations is an important tenet of most modern methodologies few would question. However, the fact that the classroom itself is an authentic situation is not always appreciated and even less frequently

exploited. All classroom activities, from passing out papers to giving instructions as to how a task should be carried out, can serve as the basis for the authentic and communicative use of language (Willis, 1981; Hughes, 1981).

3. *As far as possible the language taught should represent authentic usage and use*<sup>5</sup>. As we have seen, there is a marked difference between spoken and written language. Too often the classroom presents a written form for oral practice, such as asking the students to answer with "complete sentences," when spoken language is characterized by short phrases. But the quest for authenticity can be carried too far and can even be pedagogically counterproductive: "if you stick to authentic communication, you may not be teaching very much actual language" (Widdowson, 1992, p.5)<sup>6</sup>. An authentic breakfast conversation, for example, might consist mostly of fragmented utterances, offering our students very little language to learn from. Swan (1985b) has also suggested that language classes cannot be based solely on authentic language:

*Of course one can hardly quarrel with the suggestion that classroom language should be as lifelike as possible.... None the less, the classroom is not the outside world, and learning languages is not the same thing as using language. A certain amount of artificiality is inseparable from the process of isolating and focusing on language items for study, and it is a serious mistake to condemn types of discourse typically found in the classroom because they do not share all the communicative features of other kinds of language use (p.82).*

<sup>5</sup> For a discussion of "usage" and "use" see Widdowson (1978). For a criticism of this terminology see Swan (1985a).

<sup>6</sup> Widdowson is by no means advocating the use of contrived or artificial language. Rather he proposes task-based learning, which would "combine communicative purpose... and attention to the formal resources of the language itself (1992: 14).

We must therefore reconcile authenticity with sound pedagogy, not always a particularly easy task. However, thanks to the appearance of large corpora of authentic data, teachers, learners and materials writers will soon have access to actual usage, both oral and written (Beaugrande, in press).

4. *Teachers should have more realistic expectations about their students' speech production.* Do we expect an unrealistic performance from our student? If normal speech is characterized by pauses, hesitations, slips of the tongue and syntactic changes in mid-course, why is it that as teachers we expect well-formed (and complete) sentences to roll off of our students' tongues? We need to appreciate the spontaneous and improvised quality of spoken language and make corresponding allowances for the performance of our learners in the classroom. We need to make a distinction between activities devoted to accuracy and activities devoted to fluency, and gear our classroom procedures accordingly.

5. *Cultural knowledge is an important aspect of cross-cultural communication.* It has long been recognized that cultures are different, and that each one has its own particular and characteristic customs. Most people think of this in relation to areas in which there is an overt manifestation, such as food, clothing or gestures. Of more importance are the subtle differences. Since our narrator was compelled to code-switch from "teacher" to "professora" we concluded that there is a subtle cultural difference between the way Brazilians and Americans view the role of teachers in society. Subtle cultural differences need to be studied and made explicit to learners.

While the cultural distinction between "teacher" and "professora" seems to have been relevant for an in-depth understanding of our story, it still would have been understood without this cultural background, only not as fully. There are, on the other hand, many instances in which a lack of cultural knowledge can lead to serious misunderstandings (Wolfson,

1983). This type of cultural knowledge is imperative for learners who will be communicating in the language of another culture.

6. *Comprehension of language depends upon mental models or schemata of how the actions and events in the world are organized.* Our comprehension of the oral narrative was certainly facilitated because we have a schema for people wanting to change their image. Based on this schema, we would expect the story to highlight changing the physical appearance, as was the case with our data. The lesson for the classroom teacher is clear: teachers should use prereading and prelistening activities which activate the students' schemata for the events and situations of the material they will be working with. (Meurer, 1985, 1988; Taglieber 1988).

7. *The organization of language extends beyond the sentence boundaries.* Applying Labov's model to our oral sample, we could see that oral narratives have an identifiable structural organization. Familiarity with the structural organization of different types of text facilitates their comprehension. Thus, if we know that oral narratives frequently have an abstract, we can look for it, identify it as such when it is present, and use it to guide our comprehension.

8. *When planning and conducting their classes, teachers should keep in mind the concept of Face.* For a great many students, being called upon to speak the foreign language in class is a Face Threatening Act: the fear of appearing foolish in front of their peers can make language learning a very stressful activity. Therefore, it is essential to create an atmosphere of acceptance in the classroom where learners can perform with minimal threats to Face.

9. *In closing, it should be emphasized that the applications of discourse analysis transcend the classroom, and come into play in all of our daily interactions.* The study of discourse leads to a greater awareness of the many subtle nuances of the communicative act, and accordingly we are more

likely to pay attention to our choice of words and less likely to inadvertently give offense. Discourse analysis can "help us to apply more conscientious and cooperative strategies which will recognize and respect individual differences, drawing participants into discourse on the basis of solidarity and equality" (Beaugrande, personal communication). As the blind man so aptly put it in our story, "It's all in the way you talk."

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M., & Collins, A. A schema-theoretic view of reading. In: R. Freedle (ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood: Ablex, 1979.
- BEAUGRANDE, R. de. *Text production: Toward a science of compositions*. Norwood: Ablex, 1984.
- \_\_\_\_\_. *New foundations for a science of text and discourse*. Norwood: Ablex, in press.
- \_\_\_\_\_. COLBY, B. Narrative models of action and interaction. *Cognitive Science*, v.3, p. 46-66, 1979.
- \_\_\_\_\_. DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.
- BROWN, G., Yule, G. *Discourse analysis*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- CALDAS, C. R. The structure of stories. In: *Enpuli, 5, 1983*. São Paulo, Anais do V Enpuli. São Paulo: PUC, 1983, p. 273-81.
- CHAFE, W. L. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: D. Olson, N. Torrance, A. Hildyard (eds.). *Literacy, Language and Learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 105-23.
- COULTHARD, M. *An introduction to discourse analysis*. 2, ed. London: Longman, 1985.
- CRIPER, C., Widdowson, H. G. Sociolinguistics and language teaching. In J. P. B. Allen, S. Pit. Corder (eds.). *The Edinburgh course in applied linguistics*. London: Oxford University Press, 1975. V.2: papers in applied, p. 155-217.

- ENKVIST, N. Text linguistics for the applier: An orientation. In: U. Connor, R. Kaplan (eds.). *Writing across languages: Analysis of L2 texts*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1987, p.23-42.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FIRTH, J. P. Personality and language in society. In: J. P. B. Allen, S. Pit. Corder (eds.). *The Edinburgh course in applied linguistics*. London: Oxford University Press, 1973. Originally published in J. P. Firth. *Papers in linguistics: 1934-1951*. London: Oxford University Press, 1957. V.1: Readings in applied linguistics, p. 15-21.
- GOFFMAN, E. On face work. In: *Interaction ritual: Essays in Face-to-Face behavior*. New York: Anchor books, 1967, p.5-46.
- HALLIDAY, M. A. K. *Intonation and grammar in British English*. The Hague: Mouton, 1967.
- HUGHES, G. S. *A handbook of classroom English*. London: Oxford University Press, 1981.
- HYMES, D. On communicative competence. In: J. B. Pride, J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972a, p. 269-93.
- \_\_\_\_\_. Models of the interaction of language and social life. In: J. J. Gumperz, D. Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972b.
- JAKOBSON, R. Functions of language. In: J. P. B. Allen, S. Pit. Corder (eds.). *The Edinburgh course in applied linguistics*. London: Oxford University Press, 1973. Originally published as Linguistics and poetics, in T. A. Seboek (ed.). *Style and language*. Mass.: M. I. T. Press, 1960. Vol. 1: Readings in applied linguistics, p. 353-7.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: *Language in the inner city: Studies in the black vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania press, 1972, p. 354-96.
- MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In: C. K. Ogden, I. A. Richards. *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. 8ed. London: Turner and Co., 1923.; New York: Harcourt, Brace and World, 1946.

- \_\_\_\_\_. *Coral gardens and their magic*. London: Allen & Unwin, 1935.
- MERRIAM WEBSTER'S COLLEGIATE DICTIONARY. 10 ed. Edited by F. C. Mish. Springfield, Mass.: Merriam-Webster, 1993.
- MEURER, J. L. Schema theory and reading comprehension. *Ilha do desterro*, v.13, p. 31-46, 1985.
- \_\_\_\_\_. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: H. Bohn, P. Vandresen (eds.). *Temas de linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1988, p. 258-68
- PRATT, M. L. *Toward a speech act theory of literary discourse*. Bloomington: Indiana University Press, 1977.
- RICHARDS, J. C., Schmidt, R. W. Conversational analysis. In: J.C. Richards, R. W. Schmidt (eds.). *Language and communication*. London: Longman, 1983, p. 117-53.
- RUMELHART, D. Notes on a schema for stories. In: D. Bobrow & A. Collins (eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science (pp. 211-36)*. New York: Academic Press, 1975.
- SCHEGLOFF, E., Jefferson, G., SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v.53, p.361-82, 1977.
- SWAN, M. A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, v.39, n.1, p. 2-12, 1985a.
- \_\_\_\_\_. A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, v.39, n.2, p. 76-87, 1985b.
- TAGLIEBER, L. A leitura na língua estrangeira. In: H. Bohn, P. Vandresen (eds.). *Temas de linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1988, p. 237-56.
- WIDDOWSON, H. Usage and use. In: H. Widdowson. *Teaching Language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978, p. 1-19.
- \_\_\_\_\_. The pragmatics of classroom discourse. In: *Proceedings of the 3rd National BRAZ-TESOL Conference*. São Paulo: BRAZ-TESOL, 1992.
- WILLIS, J. *Teaching English through English*. London: Longman, 1981.

WOLFSON, N. Rules of speaking. In: J. C. Richards, R. W. Schmidt (eds.). *Language and communication*. London: Longman, 1983, p. 61-86

## A TRANSITIVIDADE VERBAL NA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA INVESTIGAÇÃO DE BASE DISCURSIVA\*

Célia Brito  
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** Neste artigo, buscam-se, em textos escritos de gênero não especificamente narrativo, as bases para o estudo da transitividade verbal na língua portuguesa, nos estudos funcionalistas desenvolvidos por Du Bois (1985, 1987) acerca da Estrutura Argumental Preferida (EAP) da língua sacapulteco, do grupo maia de Guatemala. Verifica-se que na língua portuguesa o falante **escolhe** os argumentos básicos do verbo consoante a categoria morfológica, a função sintática e pragmática que esses argumentos apresentam no fluxo de informação, e que a EAP dessa língua não está relacionada com a modalidade de expressão, mas, sim, com o tipo de gênero de texto.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Estrutura-Argumental-Preferida; Transitividade Verbal; Língua Ergativa.

Pretendemos neste artigo apresentar as bases discursivas da transitividade verbal na língua portuguesa. Para tanto, determinamos a configuração morfológica, sintática e pragmática dos argumentos diretos do verbo em frases transitivas, intransitivas e copulativas dessa língua. Os argumentos diretos do verbo aqui considerados são o Sujeito, o Objeto direto e o Objeto indireto, esse último apenas quando corresponde ao segundo argumento, como o SN *de bolo* na ocorrência (1) a seguir.

(1) Mariana gosta *de bolo*.

---

\* Este artigo apresenta parte das considerações feitas sobre a base discursiva da transitividade verbal na língua portuguesa, na tese de doutoramento da autora (1996).

Partimos da hipótese de que os argumentos diretos do verbo se apresentam sob forma lexical ou não-lexical, em frases transitivas, intransitivas ou copulativas, por uma exigência dos propósitos comunicacionais do falante concernentes ao fato de a informação ser *nova* ou *dada* no discurso. A categoria morfológica e a função sintática desses argumentos determinam, assim, a *Estrutura Argumental Preferida* (EAP daqui em diante) da língua portuguesa. Consideramos que uma estrutura argumental é preferida se é mais usada no discurso.

Investigamos, portanto, a transitividade verbal segundo a EAP que a língua portuguesa no discurso apresenta. Sendo essa língua do tipo nominativo X acusativo, concebemos que seu sistema de transitividade verbal é marcado pela presença do Sujeito e do Objeto – e não pela presença de caso semântico ou de caso morfológico – e que, não obstante isso, apresenta também frases intransitivas. O esquema apresentado por Givón (1984, p.148) sobre o sistema de transitividade verbal das línguas nominativas X acusativas serve para elucidar como o sistema de transitividade verbal da língua portuguesa é considerado nesta pesquisa.

	Código Nominativo	Código Acusativo
Frase intransitiva	SUJEITO	
Frase transitiva	SUJEITO	OBJETO

Concebemos que para investigar a base discursiva da transitividade verbal na língua portuguesa necessário se faz considerar o relacionamento das funções sintáticas dos argumentos diretos do verbo com suas funções morfológicas (lexical X não-lexical) e pragmáticas (dado X novo) que se processam no discurso, porquanto é com base nesses relacionamentos que podemos saber por que:

– o falante de língua portuguesa usa em seu discurso frases transitivas, frases intransitivas e frases copulativas;

– o sujeito dessas frases e o objeto de frase transitiva tendem a se apresentar no discurso sob forma lexical X não-lexical.

Procedemos dessa forma, seguindo o caminho que Du Bois (1985, 1987) percorre quando investiga a base discursiva da ergatividade na língua sacapulteco do grupo maia, da Guatemala, embora reconheçamos que a língua portuguesa, diferentemente da língua sacapulteco, é uma língua do tipo nominativo X acusativo. Os princípios funcionalistas, portanto, que embasam as investigações de Du Bois são os mesmos que norteiam nossa pesquisa.

### 1 Princípios funcionalistas definidos por Du Bois

Para Du Bois *motivações em competição* operam nas línguas e essas motivações indicam que certos fenômenos lingüísticos podem ser determinados por fatores metagramaticais. Assim sendo, as gramáticas são influenciáveis por pressões externas ao sistema, o que equivale dizer que as línguas também devem ser vistas como *sistemas adaptativos* (correspondem às pressões externas ao sistema). Du Bois considera que o estruturalismo autônomo é limitado, pois, embora garanta a continuidade dos fatos gramaticais, reconhece apenas forças de motivações internas ao sistema; por outro lado, Du Bois considera também que o funcionalismo transparente é falho, porquanto não dá conta de fixar, na língua, as categorias “gramaticizadas” que se mantêm para serem retomadas pelos falantes.

Tentando, portanto, conciliar o estruturalismo e o funcionalismo, Du Bois busca para a lingüística uma orientação que reconheça ao mesmo tempo a interação sistemática das motivações internas e externas que operam na língua. Dessa forma, tanto o princípio da *arbitrariedade* do signo lingüístico, considerado pelo estruturalismo clássico, quanto o princípio da



*iconicidade*, ressaltado pelo funcionalismo transparente, devem ser observados, como forma de se explicar a conexão daquele signo com fatos do mundo externo.

As investigações de Du Bois basearam-se em ocorrências lingüísticas observadas em narrativas orais e individuais de falantes do sacapulteco. Os relatos desses falantes referem-se a um filme ("The pear stories"), sem diálogo, a que assistiram, que apresenta uma cena de uma criança roubando peras e também o que aconteceu a essa criança posteriormente a esse ato. Esse filme serve para coletar material narrativo de elicitación controlada em alguma língua<sup>1</sup>.

Esse procedimento metodológico se justifica pelo fato de, sob condições de elicitación em que cada frase é produzida isoladamente, ser mais provável falantes usarem dois argumentos lexicais, e, sob condições de elicitación em que as frases são vistas em discurso conectado, ser mais provável falantes usarem apenas um argumento lexical. Du Bois com essa consideração deixa claro que é no discurso que, de fato, se define o número de argumentos preenchidos lexicalmente na frase, e é no discurso, também, que se pode observar que algumas estruturas são preferidas pelos falantes e que esta preferência é altamente significativa para a gramática de uma língua.

Percebemos, então, que Du Bois, embora tenha pesquisado, na língua sacapulteco, a distribuição dos argumentos em frases, não considerou essas realizações

<sup>1</sup> Vários trabalhos já foram realizados tendo por base o filme "The pear stories". "A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and Amsterdam English" (Tannen), "Factors influencing lexical choice in narrative" (Downing), "Referential choice in English and Japanese narrative discourse" (Cancy), "Beyond definiteness: the trace of identify in discourse" (Du Bois), "Subjecthood and consciousness" (Bernardo). Esses trabalhos consideram o discurso narrativo como meio relevante para o estudo da consciência (apud Chafe, 1980).

lingüísticas como estanques, mas, sim, como construções conectadas no discurso, pois a EAP tem a ver com o *número* de SNs em uma frase e com a *função* pragmática dos papéis sintáticos que esses SNs desempenham no discurso. Daí Du Bois (1987, p.823) dizer que "a EAP não é uma consequência do discurso, mas uma preferência do discurso que repercute na estrutura sintática". Dessa forma, Du Bois pôde valer-se, em sua análise, de categorias textuais e pragmáticas referentes à estrutura do discurso, como relações referenciais entre argumentos, bem como relações entre informação dada X nova, por exemplo, para justificar aquela preferência.

Assim sendo, Du Bois considera que a dicotomia *transitividade X intransitividade* verbal, nessas línguas, se verifica na estrutura superficial pelo contraste entre o estatuto *ergativo X absoluto*, que distingue as funções gramaticais referenciadas pelos verbos, ergativamente (sujeito de verbo de frase transitiva) e absolutivamente (sujeito de verbo de frase intransitiva e objeto de verbo de frase transitiva)<sup>2</sup> e pelo sujeito de predicado não-verbal.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, consideramos as frases de predicado não-verbal no mesmo grupo das intransitivas (Ver explicação à página 147).

<sup>3</sup> Givón (1984) caracteriza o sistema de transitividade das línguas *ergativas X absolutivas* da mesma forma que Du Bois, pois diz que, nessas línguas, o sistema de transitividade é que vai determinar a marca morfológica que o sujeito e o objeto devem apresentar. O sujeito de frase transitiva recebe o marcador ergativo enquanto o sujeito de frase intransitiva bem como o objeto de frase transitiva recebem a marca de caso absoluto. Compreende-se, portanto, que, nas línguas ergativas, o que é suficiente para classificar a frase como transitiva é a *presença de objeto direto*, e não o fato de o sujeito ser agente. Givón (1984, 151) apresenta o seguinte esquema de marca ergativo X absoluto:

	Código Ergativo	Código Absoluto
Frase Intransitiva		SUJEITO
Frase Transitiva	SUJEITO	OBJETO

Na análise do *corpus* de sua pesquisa, Du Bois (1987, p.814-17) assume que os argumentos apresentam as seguintes características: tipo morfológico, classe semântica inerente do referente, função gramatical e *status* de ativação.

– Tipo morfológico

Du Bois, concebendo como Chafe (1987) que a categoria morfológica do SN tem implicações discursivas, considerou os argumentos básicos (Sujeito e Objeto Direto) que se apresentam na frase sob forma tanto lexical quanto não-lexical.

– Classe semântica inerente do referente

Du Bois classificou os referentes, considerando os traços [+humano] ou [-animado]. As menções referentes às partes do corpo foram consideradas com o traço [-animado].

– Função gramatical

Cada argumento foi classificado, segundo as funções sintáticas de sujeito de verbo intransitivo, sujeito de verbo transitivo e objeto de verbo transitivo.

– *Status* de informação

Cada item lexical foi classificado, segundo as funções pragmáticas *dado* e *novo*, que determinam o fluxo de informação.

Para tratar dessa última característica dos argumentos, Du Bois recorre aos três tipos de conceito que Chafe (1987) classificou: *ativo*, *inativo* e *semi-ativo*. Du Bois, entretanto, considerando a natureza dos dados de sua pesquisa, os nomeia, usando, respectivamente, os termos tradicionais *dado*, *novo* e *acessível*. Chafe considera como *ativo*, o conceito que já é conhecido pelo ouvinte, ativado, portanto, em sua memória (memória recente); como *inativo*, o conceito novo, ainda não

---

Sobre o sistema de transitividade das línguas ergativas X absolutivas, Dik (1989, p.105) considera também que essas línguas são marcadas pela (in)transitividade do predicado e não pelas funções semânticas dos seus argumentos.

ativado na memória do ouvinte (memória remota); e como *semi-ativo*, o conceito que faz parte do conhecimento periférico do ouvinte e, assim, é facilmente focalizado por este. Du Bois (1987), por seu turno, considera como *dado* a entidade mencionada previamente, ou o referente relativo a algo ou a alguém que se faz presente no contexto situacional, como o falante e o ouvinte, por exemplo; considera como *novo* algo relativo a um referente que não foi mencionado ou apresentado previamente (não pode ser, portanto, o falante, o ouvinte ou um *frame*); e considera como *acessível* algo que faz parte de um *frame* ou entidade evocados previamente há pelo menos vinte unidades entonacionais. Não obstante conceber os três conceitos acima, em sua pesquisa, Du Bois contrasta *novo X não-novo (dado)*, porquanto considera que o conceito *acessível* parece condizer com o conceito de *dado*.

### 1.1 Caracterização sintática dos argumentos diretos do verbo

A hipótese defendida por Du Bois (1987, p.837) é que há uma base discursiva da ergatividade, ou seja, o Sujeito de frase intransitiva e o Objeto de frase transitiva, em outras palavras, as categorias absolutivas das línguas ergativas, se apresentam estatisticamente mais frequentes no discurso sob forma de SN lexical, e esse fato se relaciona com a transmissão da informação nova. Du Bois vê a possibilidade de essa hipótese ser estendida a outros tipos de língua, bem como a outros gêneros de texto, além do narrativo. Evidenciamos, na exposição de Du Bois, que essa distribuição dos argumentos do verbo, além de poder ocorrer em textos expressos na terceira pessoa, pode ocorrer também em textos em que os interlocutores usam a primeira e a segunda pessoas. Du Bois deixa claro, no entanto, que o primeiro tipo de texto parece favorecer mais essa distribuição do que o segundo.

A grande incidência, no discurso, de SN lexical relacionado a Sujeito de frase intransitiva e a Objeto de frase transitiva e não a Sujeito de frase transitiva, de acordo com Du Bois, revela, portanto, uma estruturação gramatical que é estatisticamente preponderante em sacapulteco. Essa estrutura sintática superficial do sacapulteco não corresponde, segundo Du Bois, a uma regra variável (no sentido da sociolinguística laboviana), porquanto tal estrutura não evidencia que os falantes do sacapulteco atualmente estejam preferindo uma estrutura e preterindo outras pelo fato de certos fatores de natureza sócio-cultural condicionarem uma variação linguística. A preferência de uma estrutura em detrimento de outras é verificável apenas no discurso, como uma decorrência da relação de contigüidade das frases, no uso da língua.

Por ter observado que o verbo acompanhado de argumento absolutivo é o padrão preferido para abrir a ocorrência de argumentos lexicais no discurso, Du Bois sugere que a estrutura sintática superficial do sacapulteco pode ser expressa pelo esquema VNP {so<sup>4</sup>}: Verbo acompanhado de um Sintagma Nominal, *S* ou *O*.

Du Bois expõe também a consideração de que o fato de *A*, em sacapulteco, comumente ser expresso sob forma não-lexical vem corresponder à *Restrição de A não-lexical*, que pode ser entendida como *Evite A lexical* e o fato de o Objeto de frases transitivas comumente ser o único argumento expresso sob forma lexical vem corresponder à *Restrição de um argumento lexical por frase*, que, por sua vez, pode ser entendida como *Evite mais que um argumento lexical por frase*. Percebemos,

<sup>4</sup> Du Bois adota os mesmos símbolos que Dixon (1979) adotou para referir-se ao sujeito de frases intransitivas (*S*), ao objeto de frases transitivas (*O*) e ao sujeito de frases transitivas (*A*). Em sua pesquisa, Du Bois considera que a classe *S* representa sujeitos tanto de verbo intransitivo quanto de verbo copulativo (*ser*, *estar*, por exemplo). Aqueles símbolos serão usados também, a partir de agora, em nossas considerações.

assim, que a conjugação da *Restrição de A não-lexical* com a *Restrição que prevê um argumento lexical por frase* é que Du Bois chama de EAP.

Essas restrições da EAP estão intimamente relacionadas, uma é conseqüência da outra: se há restrição da ocorrência de *A não-lexical*, então é mais provável que a ocorrência lexical se verifique em um só argumento, e este é *O*. Decorre desse fato, portanto, que ambas definem a categoria morfológica superficial da função sintática dos argumentos que são estatisticamente mais realizados nas frases das línguas.

## 1.2 Caracterização pragmática dos argumentos diretos do verbo

Vimos que a EAP reflete a estrutura sintática preponderante que ocorre no discurso, e essa estrutura tem a ver com a introdução da informação *nova*. A gerência da distribuição da informação é, assim, fundamentalmente observável também no discurso e, conseqüentemente, tem efeito na estrutura sintática das frases de uma língua. Isso implica dizer que a estrutura sintática revela uma preferência discursiva e, portanto, a estrutura das frases não decorre de uma exigência morfosintática da língua. A conclusão a que se chega é que a dimensão pragmática da EAP, desse modo, procura dar conta das razões que levam o falante a escolher itens lexicais como *S* e *O* e não como *A*.

Verificamos que Du Bois observou em sacapulteco, assim como outros também observaram em realizações orais de outras línguas ergativas (England & Martin, 1986) ou não (Dutra, 1987; Ashby & Bentivoglio, 1993; Neves, 1994b), que a função *nova*, pelo fato de se apresentar mais comumente em itens lexicais na função de *S* e *O*, e não na de *A*, está intimamente relacionada com a continuidade do tópico, no discurso narrativo. Dessa forma a EAP dessas línguas não surge

arbitrariamente, pois decorre do fluxo de informação dos argumentos lexicais no discurso.

É da seguinte maneira que Du Bois justifica que a escolha de itens lexicais ou não-lexicais por falantes da língua sacapulteco reflete intenções discursivas e por que *A* e não *O* se apresenta freqüentemente sob forma não-lexical.

Sabemos que Du Bois observou o fluxo de informação em textos narrativos. Também sabemos que uma das características desses textos é promover a manutenção do tópico e que essa função discursiva se manifesta em *A*. O tópico geralmente diz respeito a personagens que tendem a se apresentar no discurso como agentes de frases transitivas e ocupam, assim, a posição de *A*. Esses personagens, na continuidade do discurso, várias vezes são mencionados, e, dessa forma, constituem informação *dada*. Em vista de a informação dada comumente se apresentar em *A* sob forma não-lexical, a informação *nova* vai estar, na maioria das vezes, em *O*, o qual, desse modo, vai estar expresso sob forma lexical. Observamos, na ocorrência (2), a seguir, que o tópico (*A*) é um personagem (*um jovem chamado M. de la Tour*), o qual é mantido nas frases subseqüentes por *A* não-lexical.

(2) *Em 1726, um jovem chamado M. de la Tour, após Ø ter solicitado, em vão, ocupação na França e apoio em sua família, Ø resolveu ir àquela ilha em busca de fortuna. Ø Levou consigo uma jovem, que ele amava muito.*

(Saint-Pierre, Bernardin, 1988, p.9)

Na posição de *O*, ocorrem itens que se referem a seres *pacientes*. Assim sendo, esses não são tidos como tópicos e, conseqüentemente, não se apresentam repetidos com freqüência (por uma exigência da continuidade do discurso), em frases contíguas, com função de Objeto ou com outra função sintática. O máximo que *O* se repete, segundo Du Bois, não passa de duas

frases consecutivas. Na posição de *O*, portanto, verificamos um fluxo constante de itens lexicais que se referem, dessa forma, à informação *nova*. Podemos verificar essa característica discursiva de *O*, na ocorrência (3), a seguir, na qual os argumentos grifados se referem a *O* e expressam pacientes inanimados como informações *novas*.

(3) *A mulher dava-lhe ordens severas, reclamava defeitos, prometia-lhe pancadas ou dizia não lhe servir almoço.*

(Gallindo, 1994, p.56)

Por outro lado, é assim que justificamos por que Du Bois considera que *S*, à semelhança do que ocorre com *O*, se apresenta também em textos narrativos orais do sacapulteco, geralmente sob forma lexical.

Uma das funções dos sujeitos de verbos de frases intransitivas está associada, na narrativa, à mudança de personagens. Essa mudança de personagens implica introdução de informação *nova*, então os sujeitos de frases intransitivas apresentam-se mais comumente também sob forma lexical. Observamos, respectivamente, nas ocorrências (4) e (5), a seguir, personagens (*Laura/Jack*) e (*um preto grisalho/uma mulher*) que se realizam como *S*, introduzindo informações *novas* em frases contíguas.

(4) *E Laura se aconchegava embaixo das cobertas da cama (...) Jack começou a andar de um lado para o outro, diante da porta, rosnando.*

(Wilder, Laura Ingalls, 1959, p.12)

(5) *Um preto grisalho vinha, com uma cadelinha no colo. Uma mulher passava, alta, com uma carnação ebúrnea, bela como uma Deusa.*

(Queiroz, 1935, p.236)

A introdução de personagem novo no discurso está ligada ao uso de verbo intransitivo. Entretanto, um verbo

intransitivo pode ser usado sem esse fim discursivo, como observamos em (6).

(6) a) *Alberto voltou guiado pela voz reavivada na antememória. O corpo da mulher nada tinha daquele com o qual ele se sepultara. O tato revelou no encontro dos corpos na cama. O cheiro também era completamente diferente. O beijo, até aquele dado na ponta dos lábios, na despedida, negara-lhé o sabor esperado. Restava a voz. E somente a voz acordava parcialmente seu espírito inerte. Estimulava-o.*

(Gallindo, 1994, p.54)

Essa ocorrência apresenta, em uma frase passiva, pela primeira vez, o argumento lexical não-humano *a voz*; depois esse argumento é mencionado como *S dado*, na frase: *Restava a voz*, e como *A dado*, na frase: *E somente a voz acordava parcialmente seu espírito inerte*. Vemos, assim, que *S* nem sempre introduz informação *nova* e nem sempre introduz um personagem.

Se *S* se relaciona com membros da mesma classe semântica de *A* (humanos), como pode conter mais freqüentemente informações novas, como *O*, do que *A*<sup>5</sup>?

Du Bois (1987, p.831) sugere que a frase intransitiva tem a função de gerenciar o fluxo de informação e, em vista disso, os falantes selecionam verbos intransitivos não necessariamente por seu conteúdo conceptual ou semântico de verbo de apenas um argumento, mas por sua compatibilidade com as restrições do fluxo de informação. Fica claro, assim, que, se um humano, por exemplo, desempenha uma atividade, é mais provável que seja introduzido, no discurso, como *S lexical novo*, e depois, esse personagem, geralmente, será um item considerado como dado na(s) frase(s) seguinte(s). Essa função

<sup>5</sup> Dutra (1987) observa essa dupla propriedade discursiva de *S* e comenta a esse respeito que a língua portuguesa comporta-se como línguas ergativas que apresentam ergatividade cindida, pois *S* identifica-se com *O*, quando codifica informação nova, e com *A*, quando codifica informação dada.

discursiva de *S*, verificamos na ocorrência (7), a seguir, em que na frase b), *S* introduz o personagem (*Virgínia*) e, nas frases c), d) e e), esse personagem é tido como *dado* e é expresso pela ausência de pronome de terceira pessoa.

(7) a) *Desde que o canto do galo anunciava a volta do amanhecer*, b) *Virgínia se levantava*, c) *Ø ia buscar água na fonte vizinha*, e d) *Ø voltava e) para Ø preparar o almoço.*

(Saint-Pierre, 1988, p.17)

A ocorrência (8), a seguir, também apresenta primeiramente um personagem como *S novo* (*Alberto*) (frase a). Esse personagem, nas frases b), c), d) e e), é evocado como dado pela ausência de pronome de terceira pessoa e pelo pronome de primeira pessoa.

(8) a) *Pela manhã, Alberto levantou-se*, b) *Ø vestiu-se*, c) *Ø beijou a mulher na testa e d) Ø disse e) eu voltarei.*

(Gallindo, 1994, p.54)

Podemos deduzir que assim como há uma restrição que prevê a quantidade de argumentos que tendem a se realizar, segundo seu tipo morfológico, com maior freqüência na frase, há também uma restrição que prevê a quantidade de argumentos que tendem a se realizar, segundo a função discursiva que desempenham, com maior freqüência na frase. Essa segunda restrição foi formalizada por Du Bois (1985 e 1987) como *Restrição de A não-novo*, que é entendida como *Evite mais que um argumento novo por frase*.

De fato, o falante, ao construir as frases de seu discurso, parece decidir primeiro sobre o conteúdo dos argumentos dessas frases para depois, então, escolher a forma de verbalizá-lo. Em outras palavras, o falante parece decidir primeiro se um referente pode ser tratado como *dado* ou *novo*

para em seguida decidir que tipo morfológico deve expressá-lo. Chafe (1976, p.31) já previra que o SN pleno é tipicamente selecionado sempre que o referente expressa informação *nova*.

Evidenciamos, todavia, que o *status* de informação (dado X novo) e o tipo morfológico (lexical X não-lexical) são parcialmente independentes. Se um item é lexical, sua função discursiva poderá, ou não, referir uma informação *nova*, essa, no entanto, só pode ser expressa por meio de um item lexical. Por outro lado, uma informação, se não é nova, poderá ser expressa tanto por meio de um item lexical como por meio de um item não-lexical.

É importante que se diga que a restrição de quantidade que prevê um argumento lexical por frase, por outro lado, está estreitamente ligada à restrição de quantidade que prevê um argumento *novo* por frase, de uma feita que se evita expressar dois argumentos *novos* numa frase, é mais provável que se evite expressar também, numa frase, dois argumentos lexicais. A íntima relação daquelas restrições parece reforçar o fato de que o reconhecimento do estatuto pragmático de *dado X novo* pelo falante se dá antes de ele decidir sobre a categoria morfológica que vai expressar os argumentos.

## 2 A pesquisa

Em nossa investigação buscamos as orientações de Du Bois para tratar da transitividade verbal na língua portuguesa, em textos escritos na década de 80, de gêneros variados de composição, como dramático, técnico, oratório, jornalístico e romanesco<sup>6</sup>, com a preocupação de observar não só se a EAP da língua portuguesa, que é uma língua nominativa, é a mesma da língua sacapulteco, que é uma língua ergativa, como também

<sup>6</sup> Os cinco tipos de textos referidos fazem parte do material coletado pelo Departamento de Linguística – UNESP/Araraquara – que é destinado a pesquisas que vêm desenvolvendo-se sobre a língua escrita.

observar se essa EAP é a mesma em textos tanto narrativos orais quanto em textos escritos e de gêneros diversos de composição. O *corpus* compõe-se de 1000 frases. Não obstante a transitividade verbal não se caracterizar como um fenômeno variável<sup>7</sup>, usamos a metodologia da Teoria da Variação (pacote Varbrul, versões 1988/1992), tendo em vista que Sankof (1988a, p.984-85) deixa claro que essa metodologia pode ser usada em qualquer circunstância de análise em que se é possível definir uma variável dependente com duas ou mais alternativas de escolha que apresentam um certo grau de aleatoriedade.

Temos por base para a análise dos dados a seguinte tipologia de textos.

*Texto dramático* – Reproduz de forma estilizada a fala e, assim, apresenta características da conversação. Os personagens (exceto em caso de monólogo) estão presentificados no momento em que se dá o processo da comunicação. Essa presentificação favorece, dentre outros recursos lingüísticos: a anáfora por elipse e por formas pronominais de terceira pessoa, o uso da primeira e segunda pessoas do discurso, a construção de frases curtas e coordenadas.

*Texto técnico* – É de natureza dissertativa. Tem a pretensão de fazer o interlocutor *saber*. Evidencia a percepção que o autor tem dos objetos, das pessoas, dos lugares e dos sentimentos. Favorece, assim, o uso da terceira pessoa. Por descrever e explicar assuntos técnicos, recorre mais à substituição e até mesmo à repetição lexicais do que à anáfora por elipse e por formas pronominais de terceira pessoa, para que a progressão textual se realize de forma mais clara e mais precisa.

<sup>7</sup> As variantes consideradas da variável (categorias lexical X não-lexical bem como funções dado X novo), relacionam-se discursivamente com as funções sintáticas segundo o tipo de gênero de texto. Essas variantes, portanto, não correspondem a um mesmo valor de verdade (Oliveira, 1987).

*Texto oratório* – É argumentativo, por excelência, faz referência a fatos, a idéias, a conceitos que dêem credibilidade ao assunto discorrido. Tem a pretensão de fazer o interlocutor crer e, assim, busca na força da convicção convencer. É um texto escrito para ser lido a um grupo de ouvintes; assim, é expresso em primeira pessoa e evoca a segunda pessoa do discurso. Pelo fato de o ouvinte ser coletivo e assim intercambiar passivamente com o falante no momento da interlocução, o recurso da substituição e o da repetição lexicais são freqüentemente usados, em vez da anáfora por elipse ou por formas pronominais de terceira pessoa, para que o falante estabeleça a progressão textual de forma mais clara e mais precisa.

*Texto jornalístico* – É de natureza narrativa. Pretende informar através da notícia. Reporta-se a acontecimentos e, assim, favorece o uso da terceira pessoa. Como seu objetivo é informar, noticiar fatos de forma concisa, sem, no entanto, comprometer a compreensão clara da informação, da notícia, muitas vezes, além da elipse e formas pronominais de terceira pessoa, recorre à substituição e até mesmo à repetição lexicais para estabelecer a progressão textual.

*Texto romanesco* – Está comprometido com a narrativa de uma estória e, assim, favorece o uso da terceira pessoa expressa tanto por formas lexicais como por elipse e por formas pronominais. A primeira pessoa ocorre, quando o narrador e/ou personagem é/são onisciente(s) e onipresente(s). A primeira e também a segunda pessoas do discurso aparecem com freqüência nesse tipo de texto, quando o recurso do diálogo é usado.

Com base em Du Bois, nesta pesquisa examinamos:

– a *dimensão gramatical*, ou seja, a relação que há entre a função sintática dos argumentos básicos do verbo e a categoria lexical ou não-lexical que os expressa, bem como o número de argumentos lexicais que a frase transitiva tende a

apresentar; testamos, assim, a hipótese referente à Restrição gramatical da EAP da língua portuguesa;

– a *dimensão pragmática*, ou seja, a relação que há entre a informação *nova* e as funções sintáticas dos argumentos básicos, bem como o número de argumentos *novos* que uma frase transitiva tende a apresentar; testamos, assim, a Restrição pragmática da EAP da língua portuguesa.

Não obstante Du Bois (1985, 1987) ter considerado, como pertencentes à classe de sujeito de verbo intransitivo (*S*), os sujeitos de verbos copulativos, consideramos que os sujeitos de verbo intransitivo bem como os sujeitos de verbo copulativo constituem classes distintas de sujeito. Dessa forma, o sujeito de verbo copulativo é simbolizado, nesta pesquisa, por *X*, diferentemente do sujeito de verbo intransitivo<sup>8</sup>, que é simbolizado por *S*.

Esse procedimento segue as considerações de Ashby & Bentivoglio (1993). Esses lingüistas concebem que, sob o ponto de vista do discurso, aquelas duas classes de sujeito desempenham funções discursivas distintas. Os sujeitos de verbo copulativo, diferentemente dos sujeitos de verbo intransitivo, comumente são usados para referir uma entidade já introduzida no discurso, porquanto, já que uma frase copulativa tem a função de predicar uma entidade, esta, raramente é, ao mesmo tempo, predicada e introduzida no discurso<sup>9</sup>. Ashby & Bentivoglio concebem ainda que a operação de predicar parece corresponder a uma contribuição do falante em relação ao

<sup>8</sup> Dutra (1987) já verificara que *S* constitui uma categoria híbrida e, conseqüentemente, não deve ser analisada como uma categoria unificada como a categoria *A*.

<sup>9</sup> A categoria *X*, como raramente introduz informação *nova*, assemelha-se, quanto a essa função discursiva, à categoria *A* e não à *S*. Essa é a razão, portanto, que leva Ashby & Bentivoglio a sugerirem que se poderia até parafrasear Du Bois, criando, ao lado da restrição *Evite A novo*, a restrição *Evite X novo*.

ouvinte, porquanto tem a função discursiva de facilitar que o ouvinte processe a informação sobre aquilo que o falante predica do sujeito. A ocorrência a seguir elucida essa característica discursiva da frase copulativa.

(9) *Nasciam em Antares os boatos mais desconhecidos. Ora, um boato é uma espécie de enfeitadinho que aparece à soleira duma porta, num canto de muro ou mesmo no meio duma rua ou duma calçada...*

(Veríssimo, 1976, p.115)

O sujeito *os boatos* foi primeiramente expresso como *novo*, na frase intransitiva: *Nasciam em Antares os boatos mais desconhecidos*; depois o sintagma *um boato* foi referido como *dado*, na frase copulativa: *um boato é uma espécie de enfeitadinho ...*

Selecionamos as frases, observando sua seqüencialidade no discurso, visto a EAP se realizar obedecendo a fatores lingüísticos condicionados discursivamente (ver a seguir).

#### Tocaia Grande

(a) Prenderam os animais nos mourões fincados no oitão do armazém, (b) tentaram arrombar as portas da frente sem resultado: (c) as trancas de madeira resistiram comprovando a competência de Bastião da Rosa. (d) Deram volta em torno à casa, (e) encontraram a entrada dos fundos, (f) foi bem mais fácil. (g) Depois de Manezinho ter atirado na fechadura sem sucesso, (h) Chico Serra tomou distância, (i) investiu contra a porta com toda a força do corpo, (j) o trinco começou a ceder. (l) Janjão completou o trabalho.

(lit. romanesca)

– A frase (a) é transitiva; apresenta Sujeito não-expresso e Objeto lexical (*os animais*); o Objeto é *dado*.

– A frase (b) é transitiva; apresenta Sujeito não-expresso e Objeto lexical (*as portas*); o Objeto é *dado*.

– A frase (c) é transitiva; apresenta Sujeito lexical (*as trancas de madeira*) e Objeto não-expresso; o Sujeito é *dado*.

– A frase (d) não foi considerada, para efeito de classificação dos dados, por apresentar verbo suporte<sup>10</sup> (*deram volta*).

– A frase (e) é transitiva; apresenta Sujeito não-expresso e Objeto lexical (*a entrada dos fundos*); o Objeto é *dado*.

– A frase (f) é copulativa; apresenta Sujeito não-expresso.

– A frase (g) é transitiva; apresenta Sujeito lexical (*Manezinho*) e Objeto não-expresso; o Sujeito é *dado*.

– A frase (h) não foi considerada, para efeito de classificação dos dados, por apresentar verbo suporte (*tomou distância*).

– A frase (i) é transitiva; apresenta Sujeito não-expresso e Objeto lexical (*contra a porta*); o Objeto é *dado*.

– A frase (j) é intransitiva; apresenta Sujeito lexical (*o trinco*); o Sujeito é *dado*.

– A frase (l) é transitiva; apresenta Sujeito lexical (*Janjão*) e Objeto lexical (*o trabalho*); o Sujeito é *dado*; o Objeto é *dado*.

Como vemos, não há nenhum item novo no excerto “Tocaia Grande”; podemos, no entanto, observar a seguir um trecho do texto técnico “Ondulatória”, do *corpus*, em que se verifica a ocorrência de item lexical *novo*.

<sup>10</sup> Na análise dos argumentos básicos não foram considerados os verbos suportes pelo fato de os SNs objetos desses verbos não servirem a funções referenciais. Esses SNs podem ter outros papéis no uso da língua, como, por exemplo, funcionar junto de determinados verbos para formar predicados, para orientar um evento, ou para classificar ou identificar um referente (Neves, 1994a).



(10) Encontramos, na natureza, diversos exemplos de movimentos de vai-e-vem chamados movimentos vibratórios realizados por pequenos corpos, por cordões, por membranas esticadas, etc.

Essa frase é transitiva; apresenta Sujeito não-expresso e Objeto lexical (*diversos exemplos de movimento de vai-e-vem*); o Objeto é novo.

Lembramos aqui que, na análise da EAP da língua portuguesa, consideram-se textos escritos e não especificamente narrativos, correspondentes à literatura dramática, técnica, oratória, jornalística e romanesca. Verificamos nesses gêneros de texto:

– o percentual e o peso relativo de itens lexicais e não-lexicais que ocorreram nas funções sintáticas de *A*, *S*, *X* e de *O*, para testar-se a *Restrição de A não-lexical*;

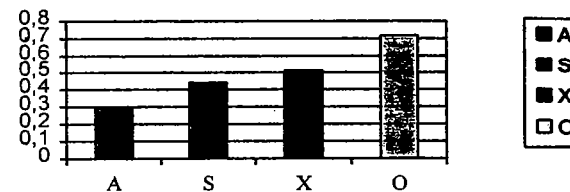
– o percentual de frases transitivas com argumentos lexicais e não-lexicais, para testar-se a *Restrição de um argumento lexical por frase*;

– o percentual e o peso relativo de argumentos que ocorreram como novo relacionados com as funções sintáticas *A*, *S*, *X* e *O*, para testar-se a *Restrição de A não-novo* e a *Restrição de um argumento novo por frase*.

## 2.1 A Restrição de *A* não-lexical

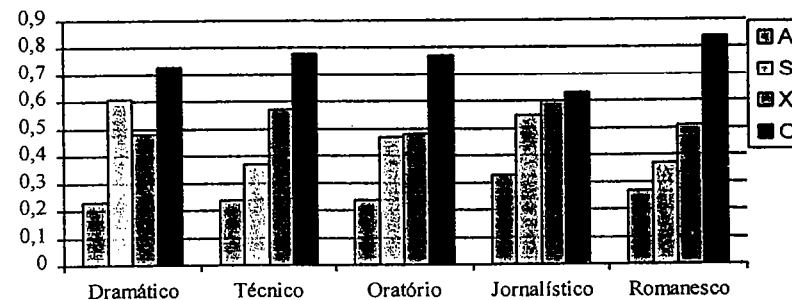
A relação da categoria lexical *X* não-lexical com as funções sintáticas *A*, *S*, *X* e *O*, considerando-se todos os tipos de texto, mostrou que a incidência de item não-lexical, na função de *A* (.30), e de item lexical, na função de *O* (.72), confirma a hipótese que prevê a ocorrência de *A* não-lexical na frase transitiva (Ver figura 1).

Figura 1  
Funções Sintáticas dos Argumentos Lexicais em todos os Textos



Considerando os diferentes gêneros de texto de per si, observamos que a distribuição de itens lexicais *X* não-lexicais confirma também a Restrição de *A* não-lexical, havendo, no entanto, evidência dessa restrição mais em uns do que em outros gêneros de texto. O tipo de gênero de texto romanesco (*A* -.27; *O* -.84), por exemplo, foi o que apresentou essa restrição de modo mais evidente e o tipo de gênero de texto jornalístico (*A* -.33; *O* -.63) foi o que apresentou essa restrição de modo menos evidente, que os demais tipos de texto (Ver figura 2).

Figura 2  
Funções Sintáticas dos Argumentos Lexicais nos textos Dramático, Técnico, Oratório, Jornalístico e Romanesco



## 2.2 A Restrição de um argumento lexical por frase

Considerando todos os tipos de texto, vemos também que é mais provável, em textos escritos de diferentes gêneros, falantes da língua portuguesa produzirem estruturas de dois argumentos com apenas um deles preenchido lexicalmente, sendo esse argumento *O* (47%). Os dados confirmam, assim, a hipótese que corresponde à Restrição que prevê um argumento lexical por frase. O percentual de ocorrências que apresentaram *A* lexical/*O* lexical foi (31%), o de ocorrências que apresentaram *A* não-lexical/*O* lexical foi (5%) e o de ocorrências que apresentaram *A* não-lexical/*O* não-lexical foi (14%) (Ver tabela 1).

TABELA 1

Funções sintáticas *A* e *O* com as categorias *lexical* e *não-lexical* em todos os tipos de gênero de texto

Objeto Suj.de trans.	Lexical (ON)	Não-lexical (OP)
	Frequência	Frequência
Lexical (AN)	179/565=31%	33/565=5%
Não-lexical (AP)	270/565=47%	83/565=14%
Total	449/565=79%	106/565=18%

Considerando, de per si, os diferentes gêneros de texto, nesta pesquisa analisados, observamos ainda que, em frases de dois argumentos com apenas um deles preenchido lexicalmente, a distribuição de *A* não-lexical/*O* lexical é mais significativa. Os textos de gênero romanesco (*A* lexical/*O* lexical - 24%; *A* não-lexical/*O* lexical - 61%) e de gênero oratório (*A* lexical/*O* lexical - 28%; *A* não-lexical/*O* lexical - 57%) foram os que apresentaram maior evidência desse tipo de ocorrência. O texto de gênero técnico (*A* lexical/*O* lexical - 58%; *A* não-lexical/*O* lexical - 35%) não confirma a hipótese. O texto de gênero jornalístico apresentou dados inconclusivos (*A* lexical/*O* lexical - 38%; *A* não-lexical/*O* lexical - 39%). O texto de gênero

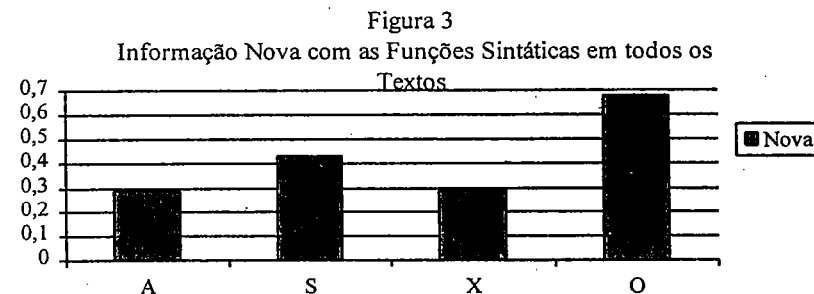
dramático, embora tenha apresentado *A* lexical/*O* lexical - 5%; *A* não-lexical/*O* lexical - 46%, apresenta também dados inconclusivos haja vista ter apresentado o percentual de *A* não-lexical/*O* não-lexical (41%) muito próximo ao do percentual de *A* não-lexical/*O* não-lexical (46%) (Ver quadro 1).

Quadro 1

Tipos de gênero de texto	Hipótese				
	Dramático	Técnico	Oratório	Jornalístico	Romanesco
Em frases transitivas ocorre mais O como único argumento preenchido	Inconclusivo	Não	Sim	Inconclusivo	Sim

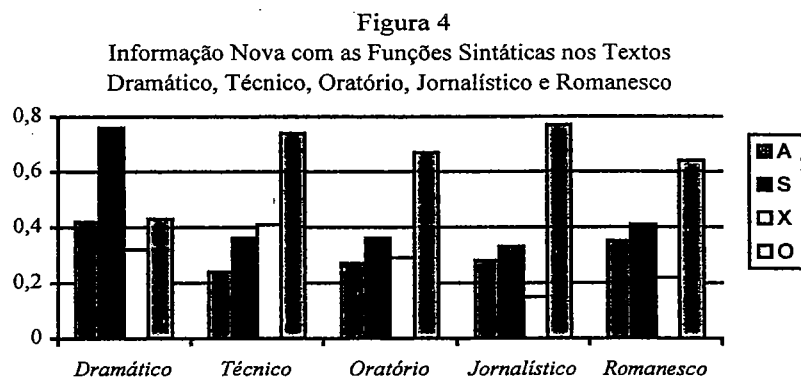
## 2.3 A Restrição de *A* não-novo e de um argumento novo por frase

Considerando todos os tipos de gênero de texto, os dados demonstraram que apenas *O* (.68) favorece a informação *nova* e que a ocorrência de *S* (.43) está mais próxima de *X* (.29) e de *A* (.29) (Ver figura 3).



Observamos que os gêneros de texto técnico (.74), oratório (.67), jornalístico (.77) e romanesco (.64) confirmam a hipótese de que a informação *nova* ocorre mais em *O*. O texto dramático, por sua vez, foi o único gênero de composição que confirmou a hipótese de que a informação *nova* ocorre em *S*

(.73). A natureza dialógica desse tipo de texto talvez justifique o predomínio de frases intransitivas com informação *nova* (Ver figura 4).



### Conclusão

A pesquisa permitiu verificar que em textos escritos não especificamente narrativos, quando considerados conjuntamente, a transitividade verbal na língua portuguesa examinada segundo a EAP apresenta a mesma base discursiva da transitividade verbal observada em textos narrativos orais de línguas ergativas. A modalidade escrita e a modalidade oral de expressão, portanto, não determinam diferenças entre si quanto à base discursiva da transitividade verbal, bem como a natureza nominativa X acusativa e absoluta X ergativa de uma língua. Por outro lado, a pesquisa permitiu afirmar que, confrontando-se diferentes tipos de gênero de textos entre si, sim, observamos mudanças na base discursiva da transitividade verbal na língua portuguesa.

A Restrição de *A* não-lexical foi comprovada em todos os tipos de gênero de texto considerados conjuntamente e separadamente, apresentando-se, contudo, com maior probabilidade de ocorrer em texto de gênero romanesco e com

menor probabilidade de ocorrer em texto de gênero jornalístico. A Restrição de um argumento lexical também foi confirmada em todos os gêneros de textos vistos conjuntamente, no entanto não se verificou em texto de gênero técnico e os dados referentes aos textos de gênero dramático e jornalístico foram inconclusivos. Quanto à Restrição de *A* não-novo e de um argumento *novo* por frase, todos os tipos de gênero de texto vistos conjuntamente confirmaram que *O*, e não *S*, favorece a ocorrência da informação *nova* e que, considerando-se os tipos de gênero de texto separadamente, apenas *O* também favorece a informação *nova* em texto de gênero técnico, oratório, jornalístico e romanesco e *S* favorece esse tipo de informação apenas em texto de gênero dramático.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHBY, William J., BENTIVOGLIO, Paola. *Preferred Argument Structure in Spoken French and Spanish*. Language Variation and Change, 5, 61-76. Cambridge: University Press, 1993.
- CHAFE, Wallace L. *Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view*. In: LI, Charles (ed). Subject and topic. New York: Academic Press, 1976.
- . "Cognitive constraints on information flow". In: TOMLIN, Russell S. *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam, Philadelphia: University of California, Santa Barbara, 1987.
- (ed.) *The Pear Stories: Cognitive, cultural, and Linguistic aspects of Narrative Production*. Norwood: Ablex, 1980. V.3: Advances in Discourses Process.
- DIK, Simon C. *The theory of functional grammar*. Holland/ Providence: Foris Publications, Dordrecht, 1989.
- DIXON, R. M. W. "Ergativity". *Language*. Baltimore, vol. 55, n.1, p.59-138, 1979.
- DU BOIS, J. W. "Competing Motivations". In: J. HAIMAN (ed). *Iconicity in syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1985, p. 343-65.

- . “The discourse basis of ergativity”. In: *Language*. Baltimore, vol. 63, n. 4, dec. 1987.
- DUTRA, Rosália. “The hybrid S-category in Brazilian portuguese: some implications for word order”. *Studies in Language*. Philadelphia, vol. 11, n. 1, p. 163-80, 1987.
- ENGLAND, Nora C. e MARTIN, Laura. *Issues in the application of Preferred Argument Structure, analysis to Noa-Pear Stories*. Cleveland State University, 1986.
- GALLINDO, Cyl. *Quanto pesa a alma de um homem*. Recife: Bagaço, 1994.
- GIVÓN, T. “Case-marking typology: subject, object and transitivity”. In: *Syntax a functional - typological introducción*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1984, v.1.
- HOPPER, THOMPSON, Sandra. “Transitivity in grammar and discourse”. *Language*. Baltimore, v. 56, n. 2, p.251-99, 1980.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Estudo das construções com verbo-suporte em português*. Comunicação apresentada no VIII Seminário do Projeto da “Gramática do Português Falado”. Campos do Jordão, São Paulo, 1994a.
- . *Estrutura Argumental Preferida do Português Falado Culto do Brasil em inquéritos do NURC*, 1994b, mimeo.
- OLIVEIRA, Marco Antônio de. “Variáveis lingüísticas: conceituação, problemas de descrição gramatical e implicações para a construção de uma teoria gramatical”. *DELTA*. São Paulo, v.3, n.1. EDUC, 1987.
- QUEIROZ, Eça de. *Os Maias*. Lisboa: Lello, Limitada, 1935.
- SAINT-PIERRE, Bernardin. *Paulo e Virgínia*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.
- SANKOFF, D. “Variable rules”. In: AMMON, U.; DITTMAR, N., MATTHEIER, K. J. (eds.) *Sociolinguistics - An international handbook of the science of language and society*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988a, p. 984-98.
- VERÍSSIMO, Érico. *Incidente em Antares*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- WILDER, Laura Ingalls. *Uma casa na floresta*. Rio de Janeiro: Gráfica Portinho Cavalcanti, 1959.

## CONTINUIDADE TEMÁTICA E REFERENCIAL NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS

Maria Elias Soares

Universidade Federal do Ceará

- **RESUMO:** O trabalho analisa a aquisição da habilidade de instaurar o discurso coeso através de relações anafóricas. Para tanto, estuda os conceitos de dêixis e anáfora como processos instanciadores da continuidade temática e referencial da narrativa e discute o procedimento metodológico da elicitação de histórias.
- **PALAVRAS-CHAVE:** aquisição da linguagem, narrativa, coesão, anáfora.

O presente trabalho trata da aquisição de um dos aspectos constitutivos da habilidade de produzir narrativas e tem como objetivo discutir a dêixis e a anáfora como mecanismos instanciadores de conectividade. Serão focalizadas uma questão teórica, relativa às condições segundo as quais se considera um dado signo como dêitico ou anafórico, do que decorre a caracterização textual ou não textual da dêixis e uma questão metodológica pertinente ao processo de elicitação de narrativas através de gravuras. Analisar-se-á, pois, a questão da introdução e permanência dos objetos dentro do texto e conseqüentemente a perspectiva da continuidade temática e referencial.

Em geral, os estudos sobre a anáfora, do ponto de vista da aquisição da competência textual, procuram descobrir o momento em que esse processo emerge, estabelecendo como critério evolutivo o contraste entre o uso do pronome com valor dêitico e anafórico. Este tipo de contraste separa de um lado signos dêiticos, que estão relacionados com algum objeto no contexto não-lingüístico da enunciação e, de outro lado, signos anafóricos, usados para a coesão textual e que se ligam a algum

objeto no contexto lingüístico antecedente ou subsequente (Hickman, 1980: 193).

A afirmação de Hickman, partilhada por Kitay (1988), sugere que signos dêiticos não podem ser responsáveis pela coesão textual, uma vez que apontam para um referente no contexto enunciativo, estabelecendo uma relação fora do texto. Se entendermos o conceito de relação textual apenas nesta perspectiva, fica difícil aceitar como texto as narrativas em primeira pessoa, ou histórias inspiradas em gravuras, que são utilizadas como instrumento de pesquisa pela maioria dos trabalhos citados. Se não há nenhum tipo de ligação entre os elementos do texto, não há continuidade, e sem continuidade não há textualidade (Beaugrande, 1980).

As entidades de que trata um texto narrativo são ações e eventos arranjados numa ordem particular e relacionados conceptualmente através de causa, razão, propósito, possibilidade e proximidade temporal. Essas ações e eventos constituem predicados de nomes que têm como referência pessoas, animais, objetos discretos e lugares relativamente determinados (Lyons, 1977). A narrativa constitui-se através da continuidade dessas entidades: as relações citadas acima garantem a continuidade das ações e eventos, enquanto a referência às entidades garante a continuidade temática e referencial.

Uma das estratégias preferenciais para estabelecer a continuidade referencial consiste em estabelecer um controle global sobre o texto através da tematização, isto é, fazer com que um tema ou tópico organize, em termos seqüenciais e referenciais, o conjunto de proposições/sentenças que constituem o texto. A produção de um texto pressupõe que seu produtor tenha conhecimento dessa estratégia e da forma como é processada pelo ouvinte/leitor, para que possa utilizá-la de forma eficiente. Tematizar uma entidade é, portanto, colocá-la em foco, introduzindo e mantendo de maneira estável na memória

do ouvinte/leitor informações que ativem elementos cognitivos relativos ao conhecimento de mundo e às suposições partilhadas pelos interlocutores. Para tanto são necessárias estratégias que visem mantê-los na memória semântica, enquanto tais informações forem relevantes para a macroestrutura do texto.

Este processo garante a armação estrutural para que o texto se relacione com a intenção do falante e estabeleça uma perspectiva para o que será produzido. Estamos partilhando a idéia de Brown & Yule (1985) de que a tematização é um processo mais discursivo que sentencial, de modo que não poderemos fazer afirmações sobre a natureza das estratégias utilizadas pela criança para estabelecer a coesão textual, considerando apenas o nível da sentença.

Esta perspectiva é consistente com o modelo de processamento do discurso proposto por Corrêa (1993), que explora as possibilidades de um sistema de memória comum ao falante e ao ouvinte. Corrêa apresenta um modelo de três níveis que opera numa escala crescente de abstração, desde o nível episódico até o nível temático. O foco do primeiro nível é o enunciado, cuja representação mantém-se na memória por menos tempo do que no nível intermediário, onde é representada a unidade de referência em torno da qual o episódio ou segmento de discurso em processamento se organiza. No terceiro nível são representados os elementos temáticos, mantidos em constante ativação.

O grau de acessibilidade de uma representação pode ser definido em função do papel do referente na estrutura temática (se é ou não elemento temático); no episódio em processamento (se é ou não o elemento em torno do qual o episódio se organiza) e do quão recente foi a última menção a este (ativação), em relação ao momento em que a referência anafórica em questão é estabelecida.

A narrativa tem aspectos específicos em relação a outros tipos de textos como a exposição, a argumentação, a

descrição, pois não envolve apenas uma idéia ou conceito a ser exposto/definido/combatido, ou um objeto/experiência a ser descrito. Ela baseia-se na ação que se desenvolve no tempo, sob a condução de um ou mais participantes. Como a determinação do tema da narrativa pode envolver aspectos semânticos (a referência), gramaticais (a pronominalização, a topicalização, por exemplo), e textuais (conteúdo informacional), os participantes têm sido privilegiados como elementos responsáveis pela progressão temática talvez por serem os condutores da ação. O termo sujeito temático (Karmiloff-Smith, 1980), por exemplo, parece mais apropriado para tratar do tópico de narrativas, pois refere-se ao protagonista central da história que é, na maioria dos casos, o responsável (agente) pelas ações que conduzem ao tema/assunto e ocupam igualmente a posição de sujeito da oração.

### **A continuidade em narrativas em primeira pessoa**

Comumente, o tratamento dado à continuidade temático-referencial leva em conta apenas seres/objetos referidos como terceira pessoa. A bibliografia mais conhecida sobre referência e também os trabalhos sobre coesão rotulam a primeira pessoa do discurso como uma das formas de expressão da dêixis de pessoa, pelo fato de o referente estar ligado à situação, mas nada acrescentam sobre o uso continuado dessas formas no mesmo texto.

Assim, na visão tradicional (Benveniste, 1966; Halliday & Hasan, 1977), os pronomes de primeira e segunda pessoa são tratados como dêiticos, e, como tal, de natureza exofórica, não textual. Mas, ao analisar narrativas em primeira pessoa, deparamos com uma situação que exige um tratamento diferente para dar conta da continuidade textual: há realmente um sujeito presente na situação com o papel de locutor, a quem o pronome "eu" ou "nós" (a gente) se referem. Esse sujeito, entretanto,

passa a construir um texto que não está ligado à situação de discurso, tanto que ele pode delimitá-lo através de mecanismos explícitos, destacando-o da situação pragmática, para dar-lhe o estatuto de texto como estrutura delimitada. Ao operar essa transformação, o sujeito do discurso se transforma e passa a ser também sujeito da ação que desenvolve o tema: o sujeito temático.

Desse momento em diante, portanto, os pronomes eu/nós ou a expressão "a gente" não estarão mais referindo indivíduos diretamente da situação, mas do texto, embora não haja um antecedente nominal que forneça a informação sobre a identidade dos referentes. Após delimitado o universo da narrativa, as estratégias de processamento ouvinte/leitor não serão orientadas apenas pelas pistas situacionais; a continuidade se instaura a partir das referências a esse eu narrador/personagem, que age e interage no espaço/tempo da experiência narrada. Sugerimos que a função continuativa das formas relativas à primeira pessoa seja revista pelo menos no âmbito da análise de narrativas. Primeiramente, porque essas formas são dêiticas em relação à pessoa e, como alerta Benveniste (1966), não se deve persistir em confundir pessoa com sujeito. Em segundo lugar, porque, ao produzir um texto narrativo, o falante, embora narrando experiências pessoais como protagonista, recria uma situação passada, distanciando-se da enunciação, falando de coisas que não estão presentes no momento da fala. Neste caso, o pronome "eu" não aponta apenas para o falante que se identifica como eu naquela situação de enunciação, mas passa a ser referente de um narrador/personagem que conduz o fio narrativo no interior do texto e passa, como tal, a independe da situação e a ser referido como algo comum na memória de falantes e ouvintes, como ocorre com a anáfora.

Portanto, talvez fosse mais interessante falar-se apenas em relações anafóricas, vendo a anáfora como uma categoria

bem ampla, segundo sugestão de Bamberg (1986) e de Sag & Hankamer (1984). Estes dividem a anáfora em pragmaticamente controlada, quando elementos da situação resolvem as questões relativas à identificação do antecedente, e sintaticamente controlada, quando vem regida por condições específicas. Segundo essas condições, os termos anafóricos não têm referência autônoma, pois seu referente é estabelecido através de outro elemento do texto (o antecedente) ou da memória, quando o referente é inferido. Os dois termos, antecedente e anafórico, devem ter a mesma referência, pertencer à mesma categoria principal e ter os mesmos traços de pessoa e número, além de gênero em alguns casos.

### O estudo da anáfora em textos de crianças

A definição da emergência da anáfora em textos de criança, como se viu até aqui, deve levar em conta considerações a respeito da natureza do discurso narrativo e dos níveis em que se dá a continuidade temática, mas também não pode descuidar das condições de produção do texto. Em estudos baseados em gravuras, Karmilolf-Smith (1980) sugere que até os cinco anos a criança ainda não é capaz de lidar com a referência anafórica.

Esta sugestão aponta para uma questão metodológica que diz respeito ao processo de elicitación de textos. O método mais comumente usado, que é o de construir narrativas a partir de pequenos filmes (Hickman, 1980), ou seqüência de gravuras (Karmilolf-Smith, 1980 e 1981; Bamberg, 1986; Gopnik, 1986; Vieira, 1987), parece exigir das crianças outras habilidades que vão além da capacidade de produzir textos. Estas habilidades supõem o reconhecimento e a manipulação das convenções de outro(s) código(s) com o(s) qual(is), possivelmente os indivíduos ainda não estão familiarizados.

Por outro lado, instrumentos desse tipo envolvem situações artificiais nem sempre relacionadas com a experiência

das crianças e requerem não só a verbalização de um modelo de situação a partir de imagens, mas a compreensão do que estas significam, a integração das cenas em uma dentre as muitas seqüências possíveis e assim por diante. A dificuldade que a criança enfrenta com outro tipo de código pode interferir no seu desempenho, porque, ao produzir seu texto, ela estará levando em conta linguagens de natureza e regras distintas, que devem ser integradas na construção de sua narrativa. Além disso, os códigos visuais não levam ao distanciamento necessário para se instanciar a narrativa, favorecendo, por este motivo, a criação de descrições. Estes problemas deveriam ser considerados na análise da continuidade textual, que não pode ser vista apenas em função das condições formais para a realização da anáfora.

A elicitación de narrativas através de gravuras acarreta ainda outras conseqüências particularmente quando a categoria em estudo é a referência. Se o texto for produzido tendo as gravuras presentes, sobretudo se partilhadas por emissor e receptor, dificilmente deixará de haver um elo entre a expressão verbal e a expressão gráfica. Em tais circunstâncias, se considerarmos apenas o plano verbal, a referência será sempre dêitica.

Em trabalhos anteriores (Soares, 1991 e 1994) em que estudamos a produção oral e escrita de textos narrativos por crianças de 3 a 9 anos, enfocando questões relativas à utilização de estratégias anafóricas para garantir a continuidade temática, são analisados textos em que não se nota, quanto à integração entre os planos verbal e gráfico, grande diferença entre as crianças mais novas e mais velhas, já que todos parecem fortemente dependentes do material gráfico. Na modalidade oral, a dêixis é estratégia predominante em textos de crianças de até 5 anos, observando-se o uso de dêiticos espaciais para substituir algumas palavras, cujo conceito supostamente desconhecem, ou para marcar cada uma das cenas produzidas. Apesar de a referência dêitica ter sido usada fortemente pelos grupos de 3 a 5

anos, não acreditamos que tal procedimento sugira que até essa idade a criança não seja capaz de lidar com a referência anafórica.

Já em relação à produção escrita, cujo processo de elicitación foi feito em grupo, sem a obrigação de contar a história como se a criança estivesse lendo um livro, página a página, observou-se que as dificuldades discutidas acima se reduziram um pouco, pois a referência dêitica só foi observada nos textos que apresentavam uma estruturação quadro a quadro, o que parece sugerir mais uma vez a influência do material gráfico no processo de produção textual. Entretanto, essa influência vai sendo gradativamente atenuada, à medida que a criança avança em escolaridade.

Como conclusão, sugerimos que, em se tratando de continuidade textual, é necessário rever a abrangência das relações anafóricas, de modo a incluir recursos tradicionalmente considerados dêiticos, sobretudo quando se trabalha com narrativas em 1ª pessoa ou construídas com o auxílio de códigos visuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMBERG, M. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationship. *Linguistics*, v.24, p. 227-284, 1986.
- BASTOS, L. K. X. Coesão e coerência em narrativas escolares escritas. Campinas: UNICAMP, 1985.
- BEAUGRANDE, R. de. Text, discourse and process: a multidisciplinary science of texts. London: Longman, 1980.
- \_\_\_\_\_, DRESSLER, W. V. Introduction to text linguistics. London: Longman, 1981.
- BENVENISTE, E. Problemas de lingüística geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BROWN, G. e YULE, G. Discourse analysis. New York: Cambridge University Press, 1985.

- CORRÊA L. M. S. Dificuldades e potencialidades do uso do método experimental no estudo da aquisição da linguagem. In: CAMPOS, M. F. (ed) O método e o dado no estudo da aquisição da linguagem. Campinas: 1993. No prelo.
- GOPNIK, M. The development of conextivity in young children. In: PETŐFI, J. S. (ed.) Text conectedness from psychological point of view. 1986.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. Cohesion in English. London: Longman, 1986.
- HANKAMER, J. e SAG, I. Deep and surface anaphora. *Linguistic Inquiry* v.7, p.391- 426, 1976.
- HICKMAN, M. Creating referents in discourse: a developmental analysis of linguistic cohesion. In: KREIMAN, J. & OJEDA, A. E. (eds.) Papers from Parassession on pronouns and Anaphora. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1980.
- KARMILOFF-SMITH, A. Psychological processes underlying pronominalisation in children's connected discourse. In: KREIMAN, J. & OJEDA A. E. (eds.) Papers from Parassession on pronouns and Anaphora. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1980.
- \_\_\_\_\_. The gramatical marking of thematic structure in the development of language production. In: DEUTSCH, W. (ed.). The child's construction of language. London: Academic Press, 1981.
- KITAY, J. On anaphora and antecedence. *Semiótica*, v.72, p.205-234, 1988.
- LYONS, J. Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- SAG, I. A. e HANKAMER, J. Toward a theory of anaphoric processing. *Linguistic and Philosophy*, v.7, p. 325-345, 1984.
- SOARES, M. E. *A Constituição do discurso coeso: um estudo evolutivo da produção oral e escrita*. Rio de Janeiro, 1991. Tese de doutorado, PUC/RJ.
- \_\_\_\_\_. Aspectos relativos à produção de narrativas por crianças de 3 a 9 anos. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, v.26, p.79-102, jan/jul. 1994.
- VIEIRA, M. A. R. L'ellipse – une étude textuelle chez les enfants brésiliens. These de PHD. Université de Montreal, 1987.



## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

A Revista MOARA aceita propostas de artigos. Todas as colaborações são submetidas à Comissão Editorial, a quem cabe a decisão final sobre sua publicação. A Comissão reserva-se o direito de sugerir ao autor modificações de *forma*, com o objetivo de adequar os artigos às dimensões da revista ou a seu padrão editorial e gráfico.

### PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS

Os trabalhos, obrigatoriamente *originais*, devem ser enviados em disquete e em três vias impressas (cada artigo deve ter no máximo *dez páginas*), digitados em computador versão IBM (recente), usando-se programa *Word for windows*.

Ao disquete, apor uma etiqueta contendo o nome do(a) autor(a), o título do trabalho e o programa utilizado.

Observação: o disquete não será devolvido a(o) autor(a), que deve manter seu arquivo para as modificações sugeridas pelos pareceristas.

### APRESENTAÇÃO

A apresentação dos trabalhos deve obedecer à seguinte seqüência:

#### a) Cabeçalho do artigo (primeira folha no alto)

– *Título* (e subtítulo se necessário em português e inglês ou francês)

– *Nome(s) do(s) autores*, na ordem direta:

Ex.: **Célia Brito**

– *Filiação institucional* – local de atividade de cada um dos autores, colocado abaixo dos seus nomes.

Ex.: **Célia Brito**

Universidade Federal do Pará

– No rodapé da página poderão ser apresentadas informações sobre o trabalho e menção de auxílios institucionais se for o caso.

#### b) Resumo e Abstract (antecedendo o texto)

Síntese do conteúdo do trabalho com um máximo de 150 palavras, redigida de acordo com a NB-88, da ABNT. Os resumos em *português e inglês ou francês* devem ser acompanhados de três palavras-chave.

#### c) Texto

O texto sempre que possível deve obedecer à seguinte divisão: *Introdução, desenvolvimento do tema*, com as divisões a critério do autor e *conclusão*.

#### d) Notas (não bibliográficas)

Devem ser colocadas no rodapé das páginas. As remissões para o rodapé devem ser feitas por números arábicos, na entrelinha superior.

#### e) Citações Bibliográficas

As citações no texto deverão ser feitas através de duas maneiras:

- sobrenome do autor em caixa baixa seguido da data de publicação e da página quando for necessário, entre parênteses.

Ex.: Segundo Saussure (1990, p.13), "a Lingüística tem relações bastante estreitas com outras ciências";

## Normas para publicação de artigos

- sobrenome do autor em caixa baixa, data da publicação e da página, quando for o caso, tudo entre parênteses.

Ex.: "A Linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências" (Saussure, 1990, p.13).

As citações devem ser feitas como segue:

- *um autor*: Bosi (1993);
- *dois autores*: Simões & Golder (1995);
- *três ou mais autores*: Bastos et al. (1981);
- *se for citada mais de uma publicação do mesmo autor com o mesmo ano, usa-se alínea*: Pinto (1990a), Pinto (1990b), etc.;
- *para as citações indiretas usa-se a expressão "apud" (citado por)*. No texto: J. M. Costa ap. Freitas (1980). Na referência bibliográfica deve constar apenas a obra consultada;
- *obras sem autoria*: Manual de Teoria... (1985).

### f) Referências Bibliográficas

Lista em ordem alfabética das obras consultadas que devem estar citadas no texto. As referências devem vir localizadas imediatamente após o texto. Devem ser feitas conforme o tipo de publicação, obedecendo à seguinte ordem dos elementos:

- *Livros e outras monografias*

Ex.: TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

- *Parte de obra (capítulos, fragmentos, volumes)*

Ex.: GOMES, Severo. *Informática e soberania*. In: BENKOUICHE, Rabah, (org.). *A questão da informática no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 167p. p.30-36.

- *Artigo de Periódico*

Ex.: GOMES, Sonia Pedrosa, ALOIA, Miriam. *Referências bibliográficas: algumas sugestões*. Boletim Abdf. Brasília, v.6, n.2, p.21-31, abr./jun.1983.

- *Artigo de jornal*

Ex.: JOB, Fernando. *Munique está em festa*. *O Liberal*. Belém, 19 set 1990, p.4, cad.1

- *Trabalho de Congresso ou similar (publicado)*

Ex.: TARGINO, Maria das Graças. *Bibliotecas universitárias e prestação de serviços: a irreverência do óbvio*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16, 1991. Salvador, Anais... Salvador: APBED, 1991, v.1, p.400-405.

### g) Ilustrações

As figuras (desenhos, gráficos, mapas, esquemas, organogramas, fórmulas, etc.) com suas legendas devem ser claramente legíveis após sua redução no texto impresso de 13x19 cm. Devem indicar a lápis no verso: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações, nos locais em que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo FIGURA.

As tabelas serão encabeçadas e citadas como tabela, com título auto explicativo, colocado acima da mesma.

\*\*\* Importante: todos os trabalhos devem ser revisados por seus autores antes de serem submetidos à avaliação. É necessário que cada página (de uma das cópias) esteja rubricada para indicar que foi feita a revisão.

## Impressão e Acabamento



Trav. Rui Barbosa, 491 – Reduto  
Belém – Pará – 66.053-260