



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor: Marcos Ximenes Ponte

Vice-Reitor: Zélia Amador de Deus

Pró-Reitores: Camilló Martins Vianna (PROEX)

Cristovam Wanderley Picanço Diniz (PROESP)

Joaquina Barata Teixeira (PROPLAN)

Marlene Rodrigues Medeiros Freitas (PROEG)

Vera Maria Bandeira Arruda (PROAD)

Secretário Geral da UFPA: Emanuel Gonçalves Matos

Prefeito do Campus: Abílio Augusto Velho da Cruz

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 da Graça C. Ponte de

Souza

Representante da Gráfica: Ivan Cardoso Costa

CENTRO DE LETRAS E ARTES

Diretora: Telma de Carvalho Lobo

Vice-Diretora: Guilhermina Pereira Correa

Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Letras : José

Carlos Chaves da Cunha

Comissão Editorial: Audemaro Goulart, Benedito José Vianna

da Costa Nunes, Christophe Golder, Francisco

Queixalôs, José Carlos Chaves da Cunha, Leopoldina

Araújo, Luis Antonio Marcuschi, Maria do

Perpétuo Socorro Galvão Simões, Paul Rivenc.

Editor Executivo: Alexandre Mota

Revisão Editorial: José dos Anjos Oliveira

Capa: Francisco Cavalcante

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

**ESTUDOS DE PRAGMÁTICA
LINGÜÍSTICA**

ISSN 0104-0944

Moara - Rev. dos Cursos de Pós-Grad.	Belém n. 3	p.1-91	abr./set. 1995
--------------------------------------	------------	--------	----------------

EDITORA UNIVERSITÁRIA

Diretor: Ivan Cardoso Costa
Diretor da Divisão de Editoração: Lairson Costa
Diretor de Arte-Final e Fotocomposição: Paulo Camarão
Diretor de Produção: Luiz Carlos Galeno
Montagem: Manoel Gomes de Lima
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
66075-110 Fone: (091) 211-1499, 211-1501

Catálogo: Biblioteca Setorial do CLA

MOARA. Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras/UFGA	
n. 1	1993
Publicação interrompida de out/93 a set/94	
n.2	1995
n.3	1995
Belém, Universidade Federal do Pará	
Semestral	
1. Lingüística. 2. Literatura I. Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes	
CDU 801	

Sumário

Apresentação	
Luiz Antônio Marcuschi	5-10
Contribuições da Teoria da Polifonia à Análise da Conversação	
Megan Parry de Castro Duque Estrada	11-21
Argumentation et Enseignement/ Apprentissage des Langues	
José Carlos Chaves da Cunha	23-35
O Processo de Inferência no Ensino/ Aprendizagem da Língua Estrangeira	
Célia Maria de Macêdo	37-47
Teoria da Pertinência: Contribuição para uma Abordagem Comunicativa de Ensino/ Aprendizagem de Línguas?	
Myriam Crestian Chaves da Cunha	49-64
A Relação entre a Idéia de Contexto na Teoria da Relevância e a Abordagem da Língua Estrangeira Instrumental	
Walkyria Magno e Silva	65-73
A Teoria da Pertinência e o Ensino- Aprendizagem de Línguas: O Artigo Definido.	
Alzerinda Oliveira Braga	75-82
A Entrevista Lingüística: Esse Estranho Diálogo	
Maria Risoleta Julião	83-91

APRESENTAÇÃO

Quase monográfico, este número da revista MOARA é uma mostra exemplar da produção intelectual de docentes e alunos do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Federal do Pará. Ponto comum aos textos é a preocupação com o ensino de língua ou com o tratamento de fenômenos lingüísticos ligados ao ensino. De ressaltar, nestes trabalhos, é a consistência e a atualidade das abordagens, todas baseadas no pressuposto da *relevância do contexto*, o que define a linha de tratamento na perspectiva da pragmática. Uma pragmática que não vem marcada pela teoria dos atos de fala, que já se evidenciou de pouca produtividade, ao supor contextos aprióricos e estanques, mas por noções cognitivas e interacionais mais dinâmicas e com caráter de reflexividade sobre os atos lingüísticos no processo comunicativo.

As reflexões aqui reunidas dedicam-se, pois, a esclarecer de modo lúcido e compreensivo o papel do contexto enriquecido pela noção de pertinência (ou relevância), considerando, no processo de comunicação, o papel das inferências. Em suma, trata-se de contribuições sistemáticas numa linha de investigação que engloba trabalhos numa perspectiva que, simplificada, poderíamos chamar de **pragmática sócio-cognitiva**, fundada sobretudo nas propostas de Dan Sperber e Deirdre Wilson e de Oswald Ducrot com sua **pragmática integrada**.

Um dos traços marcantes de todos os trabalhos é o conjunto de argumentos teóricos trazidos para evidenciar que a noção de comunicação e o conseqüente processo comunicativo, tal como entendidos até hoje, não conseguem dar conta do que ocorre na produção e compreensão do texto falado e escrito em suas situações comunicativas. Daí o esforço empreendido para mostrar que as noções de codificação e decodificação já não são adequadas como formas de enfocar o processo de compreensão e argumentação, porque quando

não cometem o pecado maior de reduzir toda a atividade de produção de sentido ao domínio do código lingüístico, privilegiam esse mesmo código de modo a sufocar todas as demais fontes significativas.

Na tentativa de fornecer uma noção do conteúdo dos diversos textos, apresento, a seguir, uma breve observação sobre as questões centrais de cada um dos artigos. Certamente, não farei mais do que uma simplificação arbitrária. Mas a intenção é nobre: pretendem, essas observações, servir de convite à leitura dos textos na íntegra.

O primeiro estudo, de Megan P. de C. D. Estrada, investiga a contribuição da teoria da polifonia de O. Ducrot para a análise da conversação. O estudo é uma interessante revisão das noções de falante e ouvinte tal como postuladas pela análise da conversação tradicional e de orientação essencialmente estrutural. Fundada na pragmática integrada de O. Ducrot (= semântica + pragmática + discurso), e centrada na teoria da polifonia, a autora distingue, com Ducrot, entre o *sujeito falante* (sujeito empírico, real) e o *locutor* (sujeito na situação discursiva). Além disso, assume outra dupla de distinções daí decorrentes: *locutor / alocutário* e *enunciador / destinatário*. Com base no estudo de um segmento de texto, a autora mostra como um mesmo locutor pode dar origem a vários *enunciadores* que produzem os pontos de vista no discurso, o que sugere que um mesmo locutor pode operar como suporte de vários enunciadores, ou seja, a visão linear e estanque de *falante-ouvinte* da análise da conversação é revista em favor de um melhor enquadramento da produção discursiva. Em consequência, surge um modelo de interação com unidades hierarquicamente ordenadas e uma redefinição da noção de turno na relação com as fontes enunciativas em contextos polifônicos, como por exemplo, no caso mais evidente do discurso direto. Estas reanálises são uma contribuição significativa para esclarecer as estratégias usadas pelos locutores para manipular seus interlocutores num eficiente jogo de enunciadores.

José Carlos Cunha trata da *argumentação* no ensino e aprendizagem de línguas, tomando por base a pragmática integrada de O. Ducrot e seus colaboradores. Parte da tese central de que a

argumentação “constitui o ato lingüístico fundamental”, sobrepondo-se até mesmo ao conteúdo informacional, já que determina seu valor pragmático nem sempre coincidente com o valor informativo. Longe de restringir a argumentação ao quadro da lógica formal ou às relações restritas às condições de verdade dos enunciados, o autor dedica-se a mostrar como *todos os textos são argumentativos*, desde que a argumentação é um fator central no próprio encadeamento dos enunciados. O estudo vai além do papel específico dos conectores e dos operadores argumentativos, mostrando que além dos morfemas e itens lexicais específicos, também há os *topoi* como forma própria de orientar o processo argumentativo. Para mostrar como funciona a perspectiva pragmática no processo argumentativo, o autor analisa textos de jornais franceses sobre o assassinato do seringueiro Chico Mendes. A rigor, ao concluir que todos os textos são argumentativos, que argumentar é uma forma de orientar o discurso e que os argumentos formam um sistema, o autor vai mais longe do que apenas fornecer um conjunto de postulados relevantes ao ensino e aprendizagem de língua. Define um quadro teórico com enorme potencial descritivo-explicativo da própria atividade pragmática de argumentar, fornecendo um aparato complementar aos demais trabalhos desta coletânea concentrados na pertinência.

Célia Ma. Macedo dedica-se à análise do processo de inferência no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mostrando que a significação produzida na leitura de texto não se funda apenas nos elementos informacionais trazidos pelos dados lingüísticos superficiais, mas no conjunto de inferências realizadas que levam a determinar a intenção comunicativa no processo de interação verbal escrita ou falada. Sugere uma expansão das noções de Grice (1975) pelas contribuições de Sperber e Wilson com o princípio de pertinência e uma noção de contexto enriquecida. Central na argumentação é a tese da relação inversamente proporcional entre o *efeito* do enunciado e o *esforço* do ouvinte no processo de compreensão: tanto maior o efeito comunicativo dos enunciados quanto menor o esforço exigido do ouvinte para depreender a significação. Nessa relação se estabelece o grau de

pertinência e se define o papel do contexto como uma grandeza dinâmica e variável que exorbita a situacionalidade para se completar no âmbito cognitivo. Não é difícil perceber o potencial dessa hipótese para o ensino de língua estrangeira, já que o simples domínio do novo código, a LE, não é suficiente para o processo comunicativo. Tratar o ensino de LE com vistas à competência comunicativa dos falantes é trabalhar textos e situações autênticos em situações reais, tendo em vista os processos inferenciais envolvidos.

Esta idéia será central também no trabalho de Myriam C. C. da Cunha, que procede, inicialmente, a uma revisão das noções hoje consideradas insuficientes da abordagem comunicativa do ensino/aprendizagem de línguas. A hipótese de trabalho levantada propõe um enriquecimento da abordagem comunicativa pela noção de pertinência que se acresceria à teoria dos atos de fala e enriqueceria a noção de competência comunicativa e situação de comunicação, tornando-as mais operacionais. O problema central da abordagem comunicativa foi privilegiar o ponto de vista do locutor. O princípio de pertinência, na medida que envolve as atividades mutuamente desenvolvidas pelos interlocutores, considera tanto o papel do locutor como as atividades essenciais realizadas pelo ouvinte na tarefa de desenhar as inferências. Com isto, a comunicação se transforma num empreendimento interpretativo situado em contextos pertinentes que diminuem os esforços requeridos para a compreensão, aumentando os efeitos contextuais na seleção dos fatores relevantes. O contexto se torna efetivamente um segundo código que não compete, mas completa o código linguístico na atividade inferencial. Novamente, sobressai o potencial dessa perspectiva no ensino de língua, dando assim uma resposta positiva à pergunta que a autora se fazia no título do trabalho.

Walkyria Magno e Silva dedica seu estudo à análise do papel do contexto no trabalho com língua estrangeira instrumental, observando como a leitura de textos pode ser melhor desenvolvida à luz do princípio da pertinência. Pertinentes são os enunciados que conseguem produzir efeitos significativos sobre o contexto em que agem e que recebem

desses mesmos contextos a contribuição seletiva para o estabelecimento do sentido. Assim, o contexto se torna um tipo de co-construção no processo de compreensão, ou seja, é uma grandeza variável. Novamente retorna a tese do *esforço* na relação com o *efeito* como índice de pertinência mediado pela contextualização. Com base nessas posições a autora mostra, a partir de um exemplo por ela analisado, como poderia ser operacionalizado o estudo da leitura no trabalho de língua estrangeira instrumental.

Alzerinda de Oliveira Braga volta sua atenção à produtividade da noção de pertinência no ensino e aprendizagem de um aspecto específico, ou seja, o *artigo definido*, tomando como exemplo o português falado pela comunidade do Posto Indígena Guaporé. Parte da idéia de que se a informação velha já é conhecida e a informação nova é desligada de conhecimentos atuais, relevante será a informação nova ligada a uma informação velha para dar condições ao processamento. Esta hipótese torna-se produtiva no ensino na medida que representa mais do que um simples princípio teórico e se transforma numa prática. Assim, a autora sugere que o ensino se torna tanto mais produtivo quanto mais envolver conhecimentos já existentes, contextualizando-os em situações novas. No caso específico do artigo definido, de pouca valia seria apenas identificar o artigo como indicador de gênero (coisa conhecida), mais relevante seria identificar seu emprego em situações de uso textualmente localizadas, dando inclusive margem a que se coloque o aprendiz no centro do próprio processo de aprendizagem como *sujeito* e não simples objeto.

O trabalho de Maria Risoleta S. Julião encerra esta coletânea com uma análise dos aspectos críticos de um dos mais utilizados instrumentos de coleta de dados linguísticos, a *entrevista*, por ela caracterizada como um “estranho diálogo”. Se a questão é apenas coletar dados para descrever a estrutura da língua, parece que a entrevista dá conta do recado. Contudo, uma observação mais acurada da entrevista mostra muitas inadequações para a maioria dos propósitos dos estudos linguísticos, sobretudo se as análises forem de caráter interpretativo. A autora apresenta o caso dos índios que muitos

estudiosos julgam que não têm raciocínio abstrato. Esta idéia se deve a uma dupla inadequação: (a) forma de coletar os dados e (b) interpretação desconectada da cultura e do modo de pensar dos informantes. O problema da entrevista é caracterizado pela autora como uma *crise de comunicação*, sendo que a solução residiria na observância do princípio de pertinência na coleta de dados pelo instrumento da entrevista. A autora não pleiteia, pois, pela eliminação da entrevista, mas sugere que se contextualize a solicitação dos dados e não se faça a coleta no vazio referencial, cultural e contextual.

Esta rápida revoada pelos sete textos analisados revela que os estudos aqui enfeixados podem ser lidos e utilizados com grande proveito como fonte de reflexão teórica, pois não são simples resenhas de estudos nem só análises empíricas. Perpassa-lhes um fio condutor com intenção clara de teorizar e contribuir para a reflexão sistemática no campo da Linguística Aplicada. O fato de todos os trabalhos terem se preocupado em rever algum aspecto da noção de *contexto* e *relevância* ou de *relevância contextual*, seja na relação com o ensino da língua ou com sua descrição, situou-os no âmbito da pragmática e deu-lhes unidade. Resta-nos esperar que outros números desta revista, com a mesma densidade deste, sejam lançados pelo mesmo Programa de Pós-Graduação, dando continuidade a um empreendimento de tanta importância, oportunidade e densidade teórica.

Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi
(UFPE)

Contribuições da Teoria da Polifonia à Análise da Conversação

Megan Parry de Castro Duque Estrada
Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

A utilização do termo *pragmática*, modernamente, é atribuída ao filósofo Charles Morris, pela introdução que fez do trinômio *sintaxe, semântica e pragmática* como ramos da *semiótica*. A partir daí, muitos outros estudiosos lançaram mão deste termo, cada um, entretanto, ampliando ou restringindo o seu escopo, pelo fato de adotarem abordagens diferentes.

Durante algum tempo a pragmática foi vista como uma espécie de “saco de gatos”, onde eram colocados problemas lingüísticos de difícil solução e fatos cuja explicação era problemática. A evolução das investigações sobre a linguagem propiciou uma maior definição das motivações da pesquisa pragmática, mas, mesmo hoje em dia, não há uma precisão satisfatória do seu campo de ação, não há ainda um domínio teórico bem definido, por ser produto de reflexão de áreas de interesse distintas. O que há em comum entre as abordagens é o seu objeto de estudo: *a linguagem em uso, os modos como ela é utilizada na comunicação*.

Para que se possa fazer uso de uma língua é necessário fazer certos cálculos, tanto para produzir quanto para interpretar os textos e, segundo LEVINSON (1983:53), essa habilidade independe de crenças idiossincráticas, sentimentos e uso (apesar de poder referir-se àqueles compartilhados pelos participantes), sendo na sua maior parte baseada em princípios relativamente abstratos e regulares. Para ele, a pragmática pode ser entendida como a descrição dessa habilidade, já que tanto opera nas línguas particulares quanto na linguagem de modo geral e, certamente, tal descrição tem lugar em qualquer teoria lingüística.

Nos anos 60 e início da década de 70, a partir de trabalhos que incluíam ciências como a lingüística, a semiótica, a psicologia, a antropologia e a sociologia, surgiu uma nova área de estudos, a *análise do discurso*, ligada à pragmática. Ela preocupa-se em analisar as relações entre a língua e os contextos nos quais ela é utilizada, investigando, indistintamente, textos escritos de todo tipo e material oral que varia desde conversações informais a interações altamente institucionalizadas.

A análise do discurso espalhou-se numa espécie de disciplina abrangente e heterogênea que, no entanto, encontra unidade no estudo da língua que ultrapassa as fronteiras da frase e interessa-se pelo contexto e pelas influências culturais que afetam o seu uso. Assim, ela tem servido, mais e mais freqüentemente, de pano de fundo a pesquisas em lingüística aplicada e ao ensino-aprendizagem de línguas.

Sob essa mesma denominação encontra-se a sub-área da *análise da conversação*, que dá ênfase às observações do comportamento dos participantes engajados em atividades de fala em situação de comunicação e dos padrões recorrentes presentes em dados reais.

Aquando da elaboração de nossa Dissertação de Mestrado, intitulada “O Marcador Interativo Né na Fala Urbana Culta Paraense”, lançamos mão dos preceitos teóricos e da metodologia própria da análise da conversação para traçarmos forma, entoação, localização e função do “né” na conversação informal. Hoje, após termos tido contato com outras teorias lingüísticas, atraí-nos a idéia de tentarmos aplicar outros conceitos a um material já analisado sob determinado ângulo, no sentido de ampliar a visão que dele já possuímos, pois é nossa intenção elaborar uma tipologia dos marcadores que possuem características semelhantes às suas.

Escolhemos para tal propósito a *pragmática integrada* de Ducrot¹, posto que ela, assim como a análise do discurso, propõe análises lingüísticas do uso ordinário da linguagem que ultrapassam o âmbito da frase e que levam em conta os interlocutores e o contexto ordinário mundano” (CUNHA, 1991:11).

Tomaremos um trecho de texto extraído da pesquisa “O Estilo

Conversacional na Fala Culta Urbana Paraense”, que apresente uma unidade tópica e que possua em seu bojo o marcador “né”. Naturalmente tratar-se-á de uma transcrição de parte de uma conversação informal face a face, estruturada de acordo com a metodologia utilizada para trabalhos na área da análise da conversação. Procuraremos analisá-lo de acordo com a teoria da polifonia proposta por Ducrot, além de apontarmos os resultados a que chegamos através da análise anterior.

2. A TEORIA DA POLIFONIA

É necessário mostrar algumas das noções básicas introduzidas pela teoria da polifonia, evitando confundi-las com os termos utilizados pela análise da conversação. Inicialmente deve-se atentar para certas distinções que Ducrot apresenta. Para ele o *sujeito falante* e o *locutor* são conceitos diferentes: o primeiro é um ser empírico, é um ente real; o segundo é um ser que só tem existência no discurso, não se trata de uma pessoa: é ele que dá existência aos *emunciadores*, e é também através dele que são veiculados os diferentes pontos de vista e os conteúdos do texto. O fato de possuírem definições diferentes, entretanto, não impede que, por vezes, os vejamos assimilados, pois elas servem apenas para indicar que eles estão em instâncias diferentes de observação, em camadas de sentido distintas.

Ducrot opõe também o *locutor ao alocutário* e o *enunciador ao destinatário*. O locutor é o autor das palavras, o sujeito do dizer; e o alocutário é a pessoa a quem o locutor declara se dirigir, o ser para quem as palavras são ditas. O enunciador é o agente dos atos ilocucionários, pessoa a quem o locutor atribui a responsabilidade do que é dito no enunciado; e o destinatário é a pessoa a quem é dito, segundo o enunciador, o que é dito no enunciado (CUNHA, 1991:13).

A polifonia indica a possibilidade de apresentar-se, no mesmo discurso, uma ou mais vozes superpostas, a capacidade que o locutor possui de incorporar a sua fala dizeres atribuídos a diferentes personagens discursivos apresentados através de diferentes enunciadores.

3. FONTES ENUNCIATIVAS

Indubitavelmente, a teoria da polifonia de Ducrot aborda a produção de enunciados de modo diferente daquele apresentado pela análise da conversação, entretanto, é possível tentar algum tipo de aproximação e observar de que maneira uma prática pode afetar a outra.

Utilizamos o termo *enunciado* tendo em vista a noção a ele atribuída por Ducrot, já que, na literatura específica de análise da conversação, ele pode ser encontrado com significação semelhante: *um fragmento de discurso observável, aquilo que é dito pelos interagentes em situação de comunicação*.

No tocante a essa definição generalizante do termo, não vemos problema da utilização nas duas teorias mas, se descermos a níveis mais específicos e finos de análise, encontraremos sensíveis diferenças.

Quando Ducrot faz uso do termo *enunciado* como fragmento de discurso, diz que esse termo “deve ser distinguido da *frase*, que é uma construção do linguísta, e que permite dar conta dos enunciados”. Ele insiste também na “idéia de que a separação entre a entidade observável e a entidade teórica não diz respeito a uma diferença empírica entre essas duas entidades, em que uma seria de ordem perceptiva e a outra de ordem intelectual, mas a uma diferença de estatuto metodológico, que é, pois, relativa ao ponto de vista escolhido pela pesquisa” (DUCROT, 1987:167).

Para esclarecer um pouco mais a noção de enunciado, ele lança mão da noção de *autonomia relativa*, que está, para ele, na satisfação simultânea das condições de coesão e independência. Ele observa que “há coesão em um segmento se nenhum de seus segmentos é escolhido por si mesmo, se a escolha de cada constituinte é sempre determinada pela escolha de conjunto” e “uma seqüência é independente se sua escolha não é imposta pela escolha de um conjunto mais amplo de que faz parte” (op. cit. p.164). Um discurso se constitui, a seu ver, numa seqüência linear de enunciados, que o sujeito falante apresenta, cada um correspondendo a uma escolha.

Na tentativa de aplicar essas idéias, concluímos que a produção de cada locutor imputada a um enunciador seria um enunciado e que, portanto, a fala do locutor possuiria tantos enunciados quantos enunciadores fossem identificados. Esbarramos, nesse ponto, com um problema operacional: qual seria o enunciado atribuído àquilo que o enunciador apresenta em forma de pressuposição, já que ela não é observável na superfície da fala? Seria considerado enunciado apenas o equivalente às produções dos locutores imputadas aos enunciadores presentes no discurso explicitamente, a fala dos locutores segmentada pela produção dos enunciadores? O exemplo citado no livro “O Dizer e o Dito”, de Ducrot, (op. cit. p.165) mostra que “*Coma para viver!*” é considerado como um enunciado, e “*Coma! para viver*” como dois enunciados.

A problemática da segmentação de material lingüístico em unidades mínimas para estudo sempre causou certa dificuldade aos pesquisadores. Em análise da conversação já foram propostas diversas classificações, na tentativa de sistematizar o que é dito pelos interagentes.

Tomando como exemplo a fala de cada participante, enquanto ele faz uso da palavra, temos uma definição clássica de *turno*. Clássica, mas não definitivamente aceita por todos; clássica, mas utilizada com restrições e freqüentes explicações e observações complementares feitas por alguns.

Diferentemente da pragmática integrada, a análise da conversação não faz distinções em *camadas hierárquicas de sentido*, entretanto, apresenta também um *modelo de classificação hierárquica* que, juntamente com o *modelo seqüencial*, procura dar conta das regras de estratégias de interação verbal e da estrutura conversacional.

O modelo seqüencial é linear e apresenta os enunciados ordenados uns após os outros, em *turnos*. Esse modelo possui um duplo sistema de regras: as regras relacionadas à alternância de turnos e as regras relacionadas aos tipos de episódios e de relações interpessoais. O primeiro grupo mostra como se dá a tomada e a manutenção do turno, como se manifesta o co-participante, como é

passada a palavra ao interlocutor, como acontecem as interrupções, os silêncios e as falhas na comunicação. O segundo grupo especifica os episódios de acordo com o seu tipo e lugar no discurso, com a atitude dos participantes e com o movimento tópico apresentado no texto.

O modelo hierárquico apresentado pela análise da conversação mostra a interação organizada em níveis, que estão em relação de subordinação entre si: unidades maiores que englobam unidades menores. De acordo com Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (1987:1 e 1990:213) esse modelo possui cinco níveis: *interaction*, *séquence*, *échange*, *intervention* e *actes de langage*. As três primeiras categorias são *unidades dialogais* e as duas últimas *unidades monologais*. A terminologia adotada por outros autores para caracterizar essas unidades varia um pouco, mas isso não modifica o fato de que a interação é o elemento maior que engloba todos os outros.

O *ato de fala* é o estágio mais baixo em que se decompõe tal modelo, e possui *função ilocutória e interativa*. Em nosso trabalho, por aproximação, ele aparece como *unidade comunicativa*, a exemplo da proposta de MARCUSCHI (1986). Por aproximação, também, podemos tentar relacioná-lo ao *enunciado* de Ducrot, como a produção do locutor assimilado a um enunciador, de acordo com a teoria da polifonia.

Ao analisar as transcrições de dados reais, nem sempre é fácil identificar as unidades comunicativas; muitas vezes surgem dúvidas a respeito de onde acaba uma e inicia a outra. Nesse sentido é que vemos que a teoria da polifonia pode ser útil à análise da conversação. A delimitação das diversas vezes que o locutor faz emergir em seu discurso pode auxiliar na delimitação das diversas unidades comunicativas que fazem parte de um mesmo turno, visto que ambas possuem funções ilocutórias e interativas.

A título de ilustração, tomemos como exemplo o seguinte extrato de texto:

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | I | viu, ó B, tu num morres mais. |
| 2 | B: | hein? |
| 3 | I | tu num morres mais. |
| 4 | B: | eu o quê? |
| 5 | I | tu num morres mais. |
| 6 | | tinha acabado de dizer “e a B que ainda não chegou, |
| 7 | | e isso”? |
| 8 | B: | ((risada)) meu deus, estava todo mundo se descabelANDO por minha causa. |
| 9 | | |
| 10 | | EIS que eu [chego]. |
| 11 | I | [porque] tu chegas/ tu chegas toda vez |
| 12 | | sempre cedo, né? assim dez minutos antes, |
| 13 | | [dez] pras oito. |
| 14 | B: | [é:] |
| 15 | I | aí ente [+] tá té acostumada. |
| 16 | B: | [[((risos))]] |
| 17 | | que nada menina. |
| 18 | I | vieste da faculdade? |
| 19 | B: | não, vim de casa. |

Neste fragmento de discurso identificamos onze turnos alternados das falas de I e B, que apresentam uma unidade temática, e se desenvolvem a propósito do atraso de B. Temos o que pode ser classificado como um tópico conversacional ou, de acordo com KERBRAT- ORECCHIONI (1990:213), uma seqüência, parte integrante de um conjunto maior, que é a interação.

Compondo essa seqüência, podemos identificar dois tipos diferentes de trocas (*échanges*). Uma é binária e bastante simples, constitui o fechamento da seqüência, e possui uma pergunta e uma resposta, que são os turnos 10 e 11, respectivamente. A outra seqüência é um tipo bem mais complexo, composto dos nove turnos iniciais, e mereceria uma análise mais detalhada, provavelmente até capaz de

suscitar algumas discordâncias pelo tipo de material que envolve, pois a conversa informal é muito dinâmica e evolui de forma imprevisível.

Uma observação do tipo “*tu não morres mais*” pode simplesmente ser concluída com algo como “*estavas falando de mim, né?*”, ou gerar uma seqüência ternária como esta:

I: *tu não morres mais.*

B: *por que?*

I: *estava falando de ti.*

Estes são os tipos de seqüência mais fáceis de serem identificados. Há também outras mais longas, como as que temos no exemplo, onde são inseridas certas falas, dando um movimento rico e único à interação, porém complicado, especialmente quando se trata de uma análise mais fina.

Passando às unidades monológicas, temos as intervenções. São elas que formam as trocas, mas não devem ser confundidas com os turnos, muito embora muitas vezes possam com eles coincidir. Por exemplo, os dois últimos turnos possuem apenas uma intervenção cada, e essas duas intervenções formam uma troca. Nessa troca a primeira intervenção é *iniciativa* e a segunda *reativa*, ambas centradas em atos de fala: *perguntar* e *responder*.

O ato de fala é o estágio mais baixo em que se decompõe a interação no modelo hierárquico, e seu valor ilocutório não pode ser visto dissociado do seu valor interativo.

É nesse nível de análise que vislumbramos a possibilidade de enriquecer nosso conhecimento a respeito da interação, levando também em conta o fato de que uma intervenção ou um ato de fala podem conter “vozes” diversas. Como dissemos anteriormente, associamos, por aproximação, a unidade comunicativa ao enunciado proposto por Ducrot.

No turno 5, I diz: *tu num morres mais. tinha acabado de dizer “e a B que ainda não chegou e isso”*. De acordo com a análise da conversação, a segmentação desse turno em unidades comunicativas

poderia dar-se entre a primeira frase *tu num morres mais* e o resto; ambas produções do falante principal. Se ao final da primeira unidade comunicativa estivesse colocado o marcador “né”, diríamos, então, que, de acordo com a sua localização, ele estaria no meio de um turno e no final de uma unidade comunicativa, sítio que revelou-se como o preferido para esse tipo de expressão. Todo o resto do turno seria considerado como uma segunda unidade comunicativa, até a barra diagonal, indicando que o falante suspendeu sua fala em função talvez dos risos de B que, com essa estratégia, faz um assalto ao turno de I.

Numa análise, de acordo com a teoria da polifonia, diríamos que nesse turno temos: um locutor, autor de tudo aquilo que nele foi articulado; um primeiro enunciador (E1), a quem é imputada a informação contida no primeiro enunciado *tu não morres mais*; um segundo enunciador (E2), responsável pela implicatura *estás atrasada*, que está subentendida; um terceiro enunciador (E3), responsável pelo fato de I ter acabado de dizer algo *tinha acabado de dizer ...*; um quarto enunciador (E4), a quem se imputaria a informação daquilo que I acabara de dizer *e a B que ainda não chegou, e isso*. Poderíamos até sugerir um quinto enunciador (E5), a quem se imputaria a pressuposição de que B estava sendo esperada, informação que está ancorada no discurso através da palavra “ainda”. Há também a possibilidade de um sexto enunciador (E6), identificado como o “*on-vérité*”, saber popular.

Sem dúvida esta última é uma análise enriquecedora em relação à primeira e, de certa forma, explica melhor a reação apresentada por B no turno seguinte, justificando inclusive o corte. B reage não diretamente ao conteúdo informativo da fala de I, mas ao que foi implicado, ao valor ilocutório que é veiculado, à crítica velada que é feita e que a leva a tentar uma espécie de justificativa ou abrandamento de sua atitude. I percebe a intenção de B e também tenta explicar o porquê de sua observação e amenizá-la; e B, então, aceita a ponderação de I.

Muito do que foi dito neste ensaio, é fruto também do conhecimento que possuímos da situação de comunicação. E neste

caso específico, cabe dizer que B estava chegando ao seu local de trabalho, e que, assim como I, é secretária de uma escola de língua estrangeira.

4. CONCLUSÃO

É importante ressaltar o papel da argumentação nessas análises, de que forma são utilizadas as variadas estratégias com as quais os locutores manipulam seus interlocutores através do jogo dos enunciadores, ora assumindo certos conteúdos, ora imputando a outros a responsabilidade pela informação que está veiculando. A teoria da polifonia, por si só, naturalmente não dá conta de todos os problemas que surgem aquando da segmentação das falas de um discurso, nem mesmo é esta a sua intenção, mas certamente pode ajudar a desvendar certos aspectos dessa intrincada rede de conteúdos e, quem sabe, levar-nos mesmo a repensar a noção de unidade comunicativa em análise da conversação.

NOTAS

1- A pragmática integrada de Ducrot não dissocia a semântica da pragmática. Nela, para a determinação do sentido, são levadas em conta a teoria da polifonia e uma teoria maximalista da argumentação.

2- A linha 14, em que B diz "é:", não é considerada como um turno, ela é apenas uma fala de ouvinte em sobreposição característica, uma monitoração, um acompanhamento, que indica que os interlocutores estão em sintonia. Os risos, na linha 16, também não constituem um turno, mas não são uma manifestação linguística como a anterior, são tão-somente um recurso paralinguístico não-verbal.

3- Bublitz apresenta três fontes enunciativas, intercambiáveis de acordo com a função comunicativa que cada uma delas tem no discurso. O falante principal é quem dá uma contribuição maior ao tópico corrente e desempenha atos de fala geralmente mais complexos; o falante secundário é quem dá uma contribuição menor ao tópico e declara isso através de alguns atos de fala, normalmente em reação ou apoio ao que o falante principal disse; e o ouvinte é aquele que apenas sinaliza, indicando que está atento ao que foi dito através de um grupo limitado de sinais peculiares breves.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUBLITZ, W. *Supportive fellow-speakers and cooperative conversations: discourse topica and topical actions, participant roles and "recipient action" in a particular type of every-day conversation*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 1988.
- CUNHA, J. C. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1991.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito* (revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães). Campinas: Pontes, 1987.
- ESTRADA, Megan Duque. *O marcador interativo né na fala urbana culta paraense*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará: Belém, 1991.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interations verbales*. Tome I. Paris: A. Colin, 1990.
- LEVINSON, G. *Pragmatics. Cambridge Textbooks in Linguistics*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. *A análise da conversação*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1986.

Argumentation et Enseignement/Apprentissage des Langues

Prof. Dr. José Carlos Cunha
Universidade Federal do Pará

Nous essayerons, dans cet exposé, de cerner d'abord le phénomène de l'Argumentation, son rôle dans le fonctionnement du langage, à partir surtout (mais pas exclusivement) de la Pragmatique Intégrée de O. Ducrot et de son équipe. Nous en tirerons ensuite un certain nombre d'implications pour l'enseignement/apprentissage des langues. Enfin, visant prioritairement un public de formateurs et de concepteurs de matériels pédagogiques, nous proposerons une démarche méthodologique susceptible de les amener à une bonne compréhension des phénomènes argumentatifs et de leur importance pour l'enseignement/apprentissage des langues.

1. LE PHENOMENE DE L'ARGUMENTATION

Nous considérons, avec Ducrot, Anscombe et d'autres, que l'argumentation constitue l'acte linguistique fondamental, qu'elle prime même sur l'information puisque la plupart des énoncés possèdent des traits qui déterminent leur valeur pragmatique indépendamment de leur contenu informatif (*cf.* DUCROT, 1979:24). L'argumentation dépasse donc largement le cadre de la logique formelle. Argumenter dans une langue naturelle "ne revient pas à démontrer la vérité d'une assertion ni à indiquer le caractère logiquement valide d'un raisonnement" (MOESCHLER, 1985:46), mais à réaliser un acte public ouvert qui s'accomplit en se dénonçant comme tel. En d'autres termes, argumenter revient à présenter son énonciation comme donnant des raisons pour telle ou telle conclusion.

Dans cette perspective, qui prend au sérieux les aspects non logiques des langues, DUCROT (1984:112) pose que la fonction

première de celles-ci est non pas de véhiculer des informations mais "d'offrir aux interlocuteurs un ensemble de modes d'action stéréotypés leur permettant de jouer et de s'imposer mutuellement des rôles". L'idée de base ici est qu'une certaine orientation argumentative est inhérente à tout énoncé: "le sens d'un énoncé contient une allusion à son éventuelle continuation; il lui est essentiel d'appeler tel ou tel type de suite, de prétendre orienter le discours ultérieur dans telle ou telle direction" (DUCROT, 1980:11). Si l'argument est bon, si la conclusion est légitime, ce n'est pas cela qui est important: ce qui compte est que le locuteur, par le fait même de son énonciation, dévoile dans quelle direction il prétend entraîner son interlocuteur. C'est l'orientation argumentative - et non pas la conclusion - qui détermine la valeur argumentative d'un énoncé (c'est-à-dire, le fait qu'il doive être interprété comme argument pour une conclusion).

Il existe des arguments co-orientés et des arguments anti-orientés. Les premiers "sont présentés comme destinés à servir une même conclusion" (MOESCHLER, 1985:57); les autres "à servir des conclusions inverses" (*id.*).

Soit par exemple la séquence textuelle suivante: "(...) la venue du directeur de la police fédérale et du secrétaire général du Ministère de la Justice à Xapuri, pour l'enquête sur la mort de 'Chico', n'impressionne pas grand monde. Pas même les meurtriers puisque le fils d'un grand propriétaire terrien n'a pas hésité à s'accuser du meurtre... Pourtant cette fois la colère gronde et les journaux consacrent une large place à l'événement" (Le Monde du 30/12/89).

L'argument (B) introduit par le connecteur (pas) MEME /la venue de ces personnalités n'impressionne pas les meurtriers de 'Chico'/ - est co-orienté par rapport à l'argument qui le précède (A) - /la venue de ces personnalités n'impressionne pas grand monde/ - pour appuyer une conclusion r du type: /les criminels resteront impunis/.

Les arguments introduits par le connecteur POURTANT - /

la colère gronde/, /les journaux consacrent une large place à l'événement/ sont, eux, anti-orientés par rapport aux arguments A et B mentionnés ci-dessus et appuient donc une conclusion inverse du type: /cette fois-ci les criminels ne resteront pas impunis/.

"Certains arguments sont plus forts que d'autres, plus efficaces que d'autres selon leur caractère plus ou moins décisif, d'où la notion d'échelle argumentative" (GHIGLIONE, 1986:91).

En effet, d'après DUCROT (1980:42), p est un argument pour la conclusion r, si p est présenté comme devant amener l'interlocuteur à conclure r. Quand plusieurs arguments - p, p', p"... - se situent sur une échelle graduée, indiquant, avec plus ou moins de force, une même conclusion r, ils appartiennent à une même échelle argumentative. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, c'est l'argument introduit par le connecteur MEME qui est le plus fort de l'échelle dans le sens de la conclusion r ...

La notion d'échelles argumentatives est fondée sur l'existence de moyens linguistiques par lesquels une hiérarchie est établie entre les arguments selon leur caractère plus ou moins décisif. Elle permet ainsi de traiter les phénomènes argumentatifs à l'intérieur d'un même cadre conceptuel (cf. ANSCOMBRE, 1980:208).

Ces "moyens linguistiques" sont le plus souvent les opérateurs et les connecteurs argumentatifs. Ils déterminent l'orientation argumentative des énoncés (donc leur valeur argumentative) et constituent ainsi des marques linguistiques importantes de l'énonciation.

La fonction spécifique de ces marques est d'introduire une composante argumentative dans la valeur sémantique des énoncés où elles figurent" (ANSCOMBRE, op.cit.:206). Beaucoup de linguistes, dont Roulet et Ducrot, font la distinction entre les marques qui mettent en relation des éléments à l'intérieur de l'énoncé, groupées sous la rubrique d'*Opérateurs*, et celles qui mettent en relation au moins deux énoncés, groupées sous la rubrique de *Connecteurs*.

"L'opérateur argumentatif est un morphème qui, appliqué à un contenu, transforme les potentialités argumentatives de ce

contenu” (MOESCHLER, 1985, P.62). Les énoncés “il est presque 8h” et “il n’est que 8h”, par exemple, véhiculent à peu près la même valeur informative (l’heure qu’il est) mais des valeurs argumentatives différentes: ‘presque’ oriente vers le tard et peut entraîner une suite telle que “dépêchons-nous”. Il rend cependant tout à fait impossible une suite comme “nous avons le temps”, alors que celle-ci paraît naturelle dans l’énoncé “il n’est que 8h” où le “ne...que” oriente vers le tôt. Un opérateur donne donc des instructions sur l’orientation argumentative de l’énoncé qui limitent ses possibilités argumentatives.

Le connecteur argumentatif est un morphème qui articule deux actes de langage ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique. Il donne des instructions sur la manière de chercher une interprétation cohérente aux énoncés, c’est-à-dire de reconstruire un sens à partir de ce qui nous est dit. Un connecteur indique donc quelle est l’orientation des arguments qu’il articule (cf. le fonctionnement de MEME et POURTANT dans l’exemple ci-dessus).

Le rôle des connecteurs, donc, “n’est pas d’assurer un calcul sur les valeurs de vérité, mais d’orienter une argumentation, ou plus généralement un discours, vers une certaine fin; non de construire et d’enchaîner des propositions mais de réaliser et de coordonner des actes de langage; en un mot, de constituer et de transformer des situations discursives” (CARON, 1983 :173).

Dans la dernière formulation de sa théorie de l’argumentation dans la langue, DUCROT (1986:22) définit l’énonciateur “comme la source d’un point de vue qui consiste à évoquer, à propos d’un état de choses, un principe argumentatif - [qu’il] appelle, en reprenant le terme aristotélicien, un *topos*. C’est ce *topos*, commun à la collectivité où le discours est tenu, qui permet de tirer argument de l’état de choses pour justifier telle ou telle conclusion”.

Les *topoi* sont donc des lieux communs qui servent d’appui au raisonnement, c’est-à-dire des principes généraux partagés par une collectivité plus ou moins vaste rendant possible une argumen-

tation particulière. DUCROT (1983:13) les décrit de la façon suivante: “si certaines conditions C sont remplies, plus(moins) un objet O a une propriété P, plus(moins) un objet O’ a une propriété P’ et cela dans une zone d’intensité O”. Pour lui, tous les enchaînements argumentatifs du langage ordinaire mettent en jeu au moins une règle répondant à ce schéma graduel.

En effet, un *topos* met en rapport deux gradations: celle qui concerne O et P et celle qui concerne O’ et P’. “L’application d’un *topos* à un énoncé se fera si la ou les indications factuelles apportées par l’énoncé sont un élément du paradigme d’indications quantitatives liées à ce *topos*. Il faudra également que l’orientation argumentative liée au *topos* et celle liée à l’énoncé soient semblables dans la partie commune de leurs paradigmes d’indications qualitatives” (REBOUL: 1988:92).

Prenons un exemple: “(...)La police tentait aussi de vérifier les informations selon lesquelles la famille du suspect cachait un cimetière clandestin dans son ranch, où étaient enterrées d’autres victimes. Depuis la mort de l’écologiste, la presse brésilienne a décrit en détail la vie de la famille Da Silva, faite de violences et de meurtres restés apparemment impunis depuis trente ans. Francisco Mendes, ‘abattu sauvagement pour avoir voulu sauver la forêt amazonienne de la folie des hommes’, comme le disent les verts français, reçoit, lui, de nombreux hommages posthumes” (Le Monde du 30/12/88).

Soit un *topos* (T1) bien connu (dans les civilisations occidentales au moins): T1 = “plus un homme est connu, plus il reçoit des hommages lors de sa mort”.

Comme tous les *topoi* (selon la description de Ducrot), celui-ci permet d’en poser un autre (T2) avec la gradation inverse: T2 = “moins un homme est connu, moins il reçoit d’hommages lors de sa mort”.

L’application de ces deux *topoi* à l’exemple ci-dessus, que

corroborent toutes les informations factuelles apportées par le co(n)texte, motivent l'application du prédicat **P** ("connu") à l'objet **O** ("l'homme") en faveur de la conclusion **r** / "Chico Mendes a reçu de nombreux hommages posthumes" / et de la conclusion **r'** / "Les autres victimes (inconnues) n'en ont pas reçu" / . Du coup, l'emploi du pronom tonique "lui", renforçant - à un premier niveau - le sujet Chico Mendes (donc la conclusion **r**), devient un argument (implicite) de plus pour la conclusion **r'** puisqu'il amène le lecteur à chercher dans le texte la raison de ce renforcement et, ensuite, à se demander qui n'aurait pas reçu d'hommages posthumes.

L'étude des *topoi* a amené Ducrot et ses collaborateurs à préciser ou à "corriger" un certain nombre d'analyses et de concepts conçus auparavant. C'est le cas, par exemple, du connecteur **MAIS**. Selon DUCROT (1989:6), nous n'avons plus besoin de dire qu'un énoncé **A MAIS B** envisage toujours une conclusion précise **r**, qui serait favorisée par **A** et infirmée par **B** (cf. DUCROT, 1980:97). Il suffit que **A** et **B** évoquent respectivement, les *topoi* "plus on est **P**, plus on est **r**" et "plus on est **O**, moins on est **r**" (où **P**, **Q** et **r** sont des prédicats graduels).

C'est le cas aussi pour la notion de valeur argumentative d'un énoncé, ou d'une phrase. Dans la forme actuelle de la théorie, la valeur argumentative reste le fondement de la signification et du sens, mais elle est définie autrement: "nous définirons la valeur argumentative d'une phrase comme suit:

1) Une phrase ne détermine pas la classe des conclusions que l'on peut atteindre au travers de ses énoncés-occurrences, mais d'un ensemble de *topoi*;

2) Ces *topoi* représentent des trajets argumentatifs que l'on doit obligatoirement emprunter pour atteindre, à partir d'une occurrence de la phrase, une conclusion déterminée;

3) Les opérateurs argumentatifs ne contraignent pas la classe des conclusions, mais les trajets argumentatifs permettant de l'atteindre" (ANSCOMBRE, 1984:58).

On ne dira plus, par exemple, que l'opérateur "ne ... que"(cf.

ci-dessus) donne des instructions sur l'orientation argumentative de l'énoncé qui limitent ses possibilités argumentatives. ANSCOMBRE (1984:56-60) a montré que cet opérateur, lorsqu'il est introduit dans une phrase, a pour effet "non pas de contraindre les conclusions possibles, mais les trajets" (id:59).

C'est le cas, enfin, pour la notion d'argument plus ou moins fort pour une conclusion donnée qui non seulement "passe" mieux (dans la mesure où un *topos* ne met pas en rapport des propositions mais des gradations) mais aussi permet d'expliquer plus facilement certains types de réfutation de la validité d'un raisonnement conclusif, "réfutations qui, sans remettre en cause la validité de l'argument en tant que tel, ni celle du *topos*, reposent sur la 'force' de l'argument" (ANSCOMBRE, 1984:61).

Soit, par exemple, le dialogue suivant (emprunté à ANSCOMBRE, 1984:61):

A: Il fait vraiment très beau, allons à la plage.

B: Justement, ça va être bourré de monde.

La notion de *topos* permet de prévoir ici, grâce au connecteur "justement", la réfutation de la validité du mouvement conclusif du locuteur A, et ce sans remettre en cause la validité de son argument en tant que tel, ni celle du *topos* qu'il a utilisé. En effet, A fait jouer le *topos* (**T1**) "Plus il fait beau, plus la plage est agréable" pour aboutir à la conclusion **r** ("allons à la plage"). B ne réfute pas **T1**, mais le mouvement conclusif de A. Pour ce faire, il utilise un autre *topos* (**T2**) "plus il fait beau, plus les gens vont à la plage" - qui appuie un argument plus fort ("ça va être bourré de monde") pour une conclusion **non-r** (par exemple, "restons à la maison")

2. IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES

La conception de l'Argumentation esquissée ici permet de dégager un certain nombre de "postulats" qui ne sont pas sans implications pour l'enseignement et pour l'apprentissage des langues. En voici quelques-uns qui concernent de près les (futurs) formateurs

et les auteurs de méthode:

a) Tout discours est argumentatif

“Cette prise de position permet la prise en compte de l’aspect potentiellement argumentatif de tout discours” (PORTINE, 1983:3). Parler (écrire) c’est toujours chercher à agir sur autrui d’une manière ou d’une autre. Le succès ou l’échec d’une argumentation est fonction du choix des arguments à présenter et de la façon dont on les présente. Or, il est aisé de constater - surtout en LE, mais aussi en LM - que, “lorsqu’ils argumentent, les étudiants... le font en fonction d’une cohérence qui leur est propre et qui n’est pas toujours celle de la langue, ou de la variété de la langue maternelle étudiée” (PORTINE, 1979:9).

Cet écart entraîne souvent l’étudiant à la “faute”. Il veut s’exprimer, c’est-à-dire agir dans une langue ou dans une variété de langue donnée; il veut influencer son(ses) interlocuteur(s) de telle ou telle façon. Nous, les formateurs, devons lui en fournir les moyens.

b) Argumenter c’est orienter son discours

Nous avons vu plus haut qu’argumenter c’est orienter son discours dans une certaine direction. Cela suppose, nécessairement, un locuteur qui, muni d’un ensemble de stratégies discursives, s’adresse à un certain public en vue de l’influencer.

Or, encore aujourd’hui, dans la plupart des matériels pédagogiques de FLE, par exemple, “le discours n’est jamais étudié ni dans sa globalité, ni dans sa formation. Tout élément discursif est considéré comme appartenant à une phrase ou liant deux phrases, jamais à cet autre niveau qu’est celui du discours ... Les acteurs des dialogues ne font qu’énoncer leur position sur tel ou tel point, ils ne cherchent pas à influencer l’interlocuteur, à produire une intervention” (PORTINE, op.cit.19). S’intéressant donc plus à l’enseignement d’une langue qu’à l’enseignement de la pratique d’une langue, enseignants et auteurs de matériels pédagogiques écartent de la salle de classe tout l’aspect pragmatique de l’activité langagière.

c) Les arguments forment un système

“L’argument n’est ni l’ensemble des énoncés qui le traduisent, ni la proposition qui le nomme: c’est le microcosme socioculturel mis en place par la construction discursive ou auquel l’énonciateur réfère” (PORTINE, 1983:104). Les arguments forment ensemble un système dont la perception est nécessaire à tous ceux qui s’intéressent à l’enseignement ou à l’apprentissage de la pratique d’une langue étrangère.

L’ennui est qu’il n’existe pas de procédure mécanique permettant de dégager les arguments d’un texte ni d’employer ceux-ci de façon efficace dans un discours. Cependant, ces deux tâches sont susceptibles d’être facilitées par l’exploitation pédagogique de notions comme celles d’arguments co- et anti-orientés et d’échelles argumentatives (à partir surtout de ces “moyens linguistiques” que sont les connecteurs et les opérateurs argumentatifs).

Le discours n’est donc pas une addition libre de phrases, mais un tout organisé sémantiquement et pragmatiquement au niveau de l’action qui le caractérise et des effets qu’il provoque. L’ensemble d’un discours constitue un acte d’argumentation. Cet acte est indissociable de l’acte de langage - même lorsque celui-ci ne vise pas prioritairement à agir (ou faire agir) sur quelqu’un ou sur quelque chose - ne serait-ce que parce qu’on n’arrive pas à établir une coupure nette entre ce qui serait argumentatif et ce qui ne le serait pas. L’argumentation forme un tout lié à la production et à la réception adéquates (c’est-à-dire appropriées à la situation) de discours. D’où son importance et son utilité dans les nouvelles orientations qui guident la formation ou le recyclage des enseignants.

3. DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET ACTIVITÉS CONCERNANT L’ETUDE DE L’ARGUMENTATION

a) Démarche Méthodologique

Pour sensibiliser notre public-cible - (futurs) formateurs et les concepteurs de matériels pédagogiques - à une approche plus

pragmatique de la langue et du langage, il semble plus efficace non pas de définir, expliquer, illustrer (par des exemples) les phénomènes argumentatifs ... mais plutôt de proposer des activités susceptibles de les amener à une bonne compréhension de ces phénomènes et de leur importance pour l'enseignement/apprentissage des langues.

Une fois atteint ce premier objectif, il sera plus facile et productif de leur proposer (et de leur faire proposer à leurs élèves) des "exercices" ayant comme arrière-plan théorique la notion d'argumentation présentée sommairement ici mais destinés à être insérés dans une stratégie pédagogique globale qui vise la production et la réception appropriées de discours oraux et écrits.

Faute de temps et de moyens, nous nous limiterons cependant, dans cet exposé, à présenter, en guise de conclusion, quelques activités visant à familiariser notre public-cible avec des notions de base concernant l'argumentation et à éveiller son intérêt envers une approche plus "pragmatique" de l'enseignement/apprentissage des langues.

b) Activités

I. 1) Vers quelle conclusion tend cet extrait du texte "Chronique d'une Mort Annoncée" (L'Express du 6/1/89, p.47):

"Encouragés par des primes, les riches éleveurs du sud se sont mis à défricher la forêt à coups d'incendies pour y faire l'élevage extensif. Rendements ridicules (50 kg de viande à l'hectare). Pâturages devenus arides et abandonnés au bout de cinq ans. Mais qu'importe: il n'y a quasiment pas de frais, et la viande ainsi obtenue est exportée aux Etats-Unis. Moins chère que celle du boeuf américain engraisé au soja (...). Même le recours aux hormones ne permet pas aux éleveurs du Middle West de concurrencer ces steaks de zébu bradés par l'Amérique Latine".

2) Y a-t-il des arguments tendant vers une conclusion contraire? Si oui, le(s)quel(s)?

3) Essayez de réécrire l'extrait ci-dessus de manière à appuyer une conclusion du type: "les éleveurs ne vont plus faire

d'élevage extensif en Amazonie.

BUTS:- montrer que l'argumentation prime sur l'information et qu'une certaine orientation argumentative est inhérente à pratiquement tous les textes;

- présenter la notion d'arguments co-orientés et anti-orientés et celle d'échelles argumentatives;

- montrer que la notion d'échelles argumentatives est fondée sur l'existence de "moyens linguistiques" (le plus souvent les connecteurs et les opérateurs argumentatifs) par lesquels une hiérarchie est établie entre les arguments selon leur caractère plus ou moins décisif pour une conclusion r.

II. 1) Organisez-vous en quatre groupes (A,B,C,D)

* (consignes aux groupes A et B) - Vous êtes des étudiants toulousains. Vous rentrez chez vous enchantés de votre séjour d'études à Belém. Vous préparez des commentaires élogieux que vous présenterez ensuite à vos amis.

* (consignes aux groupes C et D) - Vous êtes des amis des étudiants des groupes A et B. Vous n'avez pas du tout apprécié votre séjour à Belém l'année d'avant. Vous vous préparez à leur montrer les aspects négatifs de votre séjour.

Obs.: Après 1/2 h de préparation, confrontation des différents groupes dans une discussion au cours de laquelle chaque groupe sera amené à réfuter les arguments des autres; enregistrer la discussion.

2) Ecoutez l'enregistrement. Observez comment les idées sont enchaînées. Corrigez, si besoin est, les erreurs concernant l'emploi des mots grammaticaux. Justifiez vos corrections.

BUTS:- expliciter le fonctionnement en situation interactive (simulée) de quelques opérateurs et connecteurs argumentatifs;

-montrer leur importance dans l'organisation argumentative du discours. En d'autres termes, démontrer aux (futurs) formateurs et concepteurs de matériels pédagogiques la valeur argumentative de ces mots grammaticaux afin non seulement qu'ils soient en

mesure de les observer dans le discours de l'interlocuteur, mais aussi afin qu'ils puissent eux-mêmes s'en servir efficacement et enseigner leur fonctionnement à leurs élèves.

III.1) Sur quelles idées générales sont fondées les argumentations ci-dessous?

- "Les musulmans ne peuvent pas être catholiques, ils ne peuvent pas être vraiment français" (M. Lefebvre, "Les Traditionnalistes contre la Tradition", Le Journal de Toulouse du 15/11/89)

- "Guañamo (Venezuela): 307 habitants. Pas de garagiste. 41 Toyota" (Publicité de Toyota)

2) Dégagez ce qu'ont en commun ces idées générales qui rendent possible les argumentations ci-dessus.

3) Ces idées générales peuvent être contestées? Justifiez votre réponse.

BUTS:- Définir la notion de *Topoi*;

- Montrer comment ils servent d'appui au raisonnement rendant possible une argumentation particulière;

- Préciser dans quelles conditions se fait l'application d'un *topos* à un énoncé;

- Expliquer comment cette notion permet de comprendre certains textes ou certaines séquences discursives;

- Montrer que ce sont les *topoi* qui permettent l'accès aux conclusions visées par le "locuteur".

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANSCOMBRE, J.C. *Argumentation et topoi. Colloque d'Albi, 5*, Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 1984.
- _____. Quelques problèmes liés à la représentation sémantique de l'argumentation. *Revue de Phonétique Appliquée*, 55-56, 1980.
- CARON, J. *Les régulations du discours - Psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris: PUF, 1983.
- DUCROT, O. *Analyses pragmatiques. Communications*, 32, Paris, 1979.
- _____. *Les échelles argumentatives*. Paris, Ed. de Minuit, 1980.
- _____. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, Genève, 1983.
- _____. *Le dire et le dit*. Paris: Ed. de Minuit, 1984.
- _____. *Titres et travaux*. 1986.
- _____. *Topoi et sens. Colloque d'Albi, 9*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 1989.
- GHIGLIONI, R. (coord.) *L'homme communicant*. Paris, A. Colin, 1986.
- MOESCHLER, J. *Argumentation et conversation; éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier, 1985.
- PORTINE, H. *Apprendre à argumenter. Analyse de discours et didactique des langues*. Paris: BELC, 1979.
- _____. *L'Argumentation écrite, expression et communication*. Paris: Hachette, 1983.
- REBOUL, A. Les Problèmes de l'attente interprétative: *topoi* et hypothèses Projectives. *Cahiers de Linguistique Française*, 9, Genève, 1988.

O Processo de Inferência no Ensino/ Aprendizagem da Língua Estrangeira

Célia Maria de Macêdo
Universidade Federal do Pará

I- INTRODUÇÃO

O comportamento lingüístico tem sido amplamente estudado em várias áreas do conhecimento, e, de modo geral, foi considerado de extrema complexidade, devido ser composto de elementos nem sempre perceptíveis aos olhos do pesquisador que procura respostas sobre o processo de cognição do qual resulta a produção/apreensão de sentidos. Esse processo torna-se complexo por apoiar-se em elementos que não somente os lingüísticos; o código é apenas um meio utilizado pelos interactantes para alcançarem seus objetivos comunicativos. Entre o código utilizado pelo falante e a mensagem apreendida pelo ouvinte existe um caminho, percorrido por ambos, com algumas variações decorrentes de diferenças individuais e às vezes sociais, que permite com que haja reconhecimento da intenção comunicativa. Precisamos saber de que forma o falante expressa sua intenção comunicativa e como o ouvinte apreende essa intenção, que "...na grande maioria das vezes, não se traduz tão-somente através da informação meramente lingüística dos enunciados (sintaxe, léxico e semântica). Os participantes de uma interação verbal, não raramente significam muito mais do que literalmente dizem e, em alguns casos, do que sequer foi de fato dito" (MACÊDO e TOSCANO: 1994)

A lacuna que fica, entre o dito e o pretendido em uma interação verbal, não é preenchida por mais elementos lingüísticos e sim por inferências que os interactantes fazem a partir do que foi explicitado através das representações semânticas das sentenças, tanto a nível de produção quanto a nível de compreensão de significados.

Cabe-nos aqui fazer algumas perguntas que podem nos orientar na busca de um melhor entendimento do processo de cognição na interpretação de enunciados. Como pode o locutor, enquanto tal, expressar aquilo que deseja, de forma implícita, e ser compreendido pelo ouvinte? De que estratégias o locutor faz uso, no ato da comunicação, para que o ouvinte entenda o que foi pretendido? E o ouvinte, por sua vez, como pode ter certeza de que apreendeu a mensagem que o locutor teve a intenção de comunicar? O que assegura, às partes envolvidas em uma conversação, o sucesso da comunicação? Como se dá o processo de inferência? Como é o caminho percorrido pelos participantes de uma interação verbal? Que atalhos uma ou outra parte toma, ao longo do percurso, para atingir seus objetivos, e que estratégias são usadas para evitar que os atalhos signifiquem andarem os participantes em direção contrária, perdidos?

Neste trabalho, tentaremos responder a essas perguntas percorrendo algumas das principais teorias que visam esclarecer como ocorre o processo de inferência na mente humana. Primeiramente, veremos a contribuição da teoria de GRICE (1975) para o entendimento do referido processo e como ela precisa ser expandida. Em seguida, a partir da teoria de Grice, veremos como SPERBER & WILSON (1986) vêm colaborar para o entendimento do processo de inferência com o seu Princípio da Pertinência e sua noção de contexto. Então, tentaremos fazer algumas considerações, a partir das duas teorias abordadas, sobre o mesmo processo no aprendizado de uma língua estrangeira.

II- A TEORIA DE GRICE

Vários estudiosos têm se preocupado com a questão do explícito/ implícito na comunicação humana, dentre os quais vale destacar Grice, segundo o qual as interações são guiadas por esforços cooperativos, ou seja, os participantes reconhecem que existe um mesmo propósito ou propósitos, tais como comunicar suas crenças, valores, desejos, e tentam colaborar para que os objetivos sejam alcançados. Grice desenvolve esse Princípio da Cooperação estabelecendo regras

convencionais, as quais ele chama de máximas, que regem o comportamento linguístico do falante, e que, quando violadas de maneira aparente ou ostensiva, geram as implicaturas convencionais. Essas máximas orientam o ouvinte na escolha que deve ser feita quando ele se depara, por exemplo, com enunciados ambíguos, e servem também para dar diretrizes sobre que implicação deve ser escolhida a partir do conteúdo explicitante expresso de um enunciado. Para Grice, então, o Princípio da Cooperação e as máximas servem de parâmetro para os interactantes definirem o implícito de um enunciado.

As lacunas deixadas pela teoria de Grice dizem respeito à máxima de pertinência, que ele sugere que deve ser aprofundada em trabalho posterior, e aos propósitos aos quais elas se destinam, que ele mesmo considera que deveriam ser mais abrangentes de modo a incorporarem outros propósitos que não somente os informativos. Devido a esses outros propósitos, mais complexos por natureza, o Princípio da Cooperação e as máximas tornam-se insuficientes para explicar o papel da inferência na comunicação humana.

Consideramos que o estudo do implícito baseado na teoria de Grice só pode ser feito em um nível um pouco superficial, visto explicar o implícito “quase-implícito” da comunicação¹. Pela sua teoria, o ouvinte faz uso de regras lógicas para alcançar o significado pretendido pelo locutor. Acreditamos, porém, que certas mensagens transmitidas implicitamente, requerem muito mais dos interactantes do que o uso dessas regras.

Acreditamos também ser a pertinência um conceito muito relativo visto depender do contexto de comunicação para poder ser avaliado, não podendo, desse modo, ser tratado dentro dos mesmos parâmetros das outras máximas.

III- A TEORIA DE SPERBER & WILSON

É justamente a noção de pertinência que Sperber & Wilson alargam de modo a completar a lacuna deixada pela teoria de Grice. Segundo eles, a interpretação de qualquer enunciado é realizada através de um esforço cognitivo que só tem razão de ser se estiver associado

a uma garantia de pertinência, e, se possível, de pertinência máxima. Esses autores afirmam a possibilidade de se eliminar algumas das máximas e de se reduzir as demais em somente uma que se resume no Princípio da Pertinência, que, por si só, é suficiente para gerar as consequências interpretativas de todas as máximas Griceanas. Diferentemente das máximas, esse princípio não é uma questão de obediência ou não a regras; faz parte do comportamento comunicativo do homem. Conforme REBOUL (1986), "Le principe de pertinence utilise la notion de pertinence comme un postulat, automatiquement fait par l'interlocuteur, que le locuteur cherche à produire l'énoncé le plus pertinent possible dans les circonstances." Podemos acrescentar que o ouvinte, por sua vez, só processa as informações que sejam pertinentes e que por isso valem a pena ser processadas.

A noção de pertinência é uma noção comparativa de efeito e esforço, inversamente proporcional, haja vista que é medida pelo maior efeito que um enunciado causa nas circunstâncias em que é produzido com o menor esforço despendido por parte do ouvinte para apreender o significado. Em assim sendo, quanto maior o efeito ocasionado com o menor esforço despendido, tanto maior é a pertinência. Esse é um aspecto fundamental para a compreensão do processo de inferência que faz parte da comunicação humana, pois, em um evento comunicativo, pressupõe-se que os interactantes visem a maior pertinência possível.

Outro elemento central da teoria de Sperber & Wilson e que também vem colaborar para a elucidação do processo de inferência é a noção de contexto, que leva em consideração informações que vão mais além do que as informações contidas nos enunciados ditos anteriormente, ou no ambiente físico imediato. Diferentemente do conceito usado por outras abordagens pragmáticas, esses autores consideram o contexto uma noção variável, ou seja, seus elementos se modificam conforme a situação e os interactantes, constituindo-se de um conjunto de premissas e presunções em relação ao mundo, sem as quais as implicaturas não podem ser inferidas, que o ouvinte traz para o jogo verbal e que são usadas para a interpretação dos enunciados.

Eles alegam, também, que cabe à teoria pragmática descrever como o ouvinte seleciona um contexto que lhe permite entender o enunciado adequadamente.

Consideramos que deveria aqui ser acrescentado o papel do locutor na seleção do contexto de enunciação, com as presunções que ele também traz para a interação e que também se fazem presentes na mensagem que quer comunicar. A responsabilidade de ambos os participantes de uma interação verbal é essencial, pois uma falta de sintonia entre o contexto pretendido pelo locutor e o contexto selecionado pelo ouvinte pode gerar um mal-entendido ou quebra na comunicação. É a partir do conceito de pertinência que Sperber & Wilson desenvolvem uma teoria que procura dar explicações sobre o processo de cognição na comunicação humana.

IV- O PROCESSO DE INFERÊNCIA NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na grande maioria das interações verbais, os interactantes precisam fazer inferências para chegar ao que foi apenas implicitado. Como o locutor nem sempre diz o que quer comunicar explicitamente, fica para o ouvinte a tarefa de preencher a lacuna com base em informações frequentemente não expressas e com presunções suas que dificilmente são as mesmas do locutor. Portanto, o sucesso de uma comunicação depende das inferências que o ouvinte faz a respeito do enunciado e não somente do reconhecimento do seu significado lingüístico.

Vemos, no entanto, que, na maioria das vezes, a capacidade de fazer inferências que o aluno de língua estrangeira já desenvolveu na língua materna, e, que pode, portanto, contribuir para o ensino-aprendizagem da segunda língua, é raramente aproveitada em benefício do desenvolvimento de uma competência comunicativa em sua plenitude. Muitas das vezes, os processos de codificação e decodificação na língua estrangeira não bastam para que o significado que o locutor quer transmitir seja apreendido pelo ouvinte. É, geralmente, difícil para o falante de uma língua estrangeira fazer inferências, mesmo quando já

é linguisticamente competente nessa segunda língua. Sendo assim, a "...capacidade de inferir significados... precisa ser desenvolvida no aprendiz da língua estrangeira; caso contrário, corremos o risco de criar falantes ingênuos, aqueles que se atêm tão-somente ao sentido literal dos enunciados lingüísticos, ou seja, que entendem o que de fato foi dito." (MACÊDO & TOSCANO: 1994).

Um dos problemas do ensino-aprendizagem da língua estrangeira reside justamente no processo de inferência, em decidir que elementos lingüísticos e extra-lingüísticos entram em jogo aquando da produção e interpretação de um enunciado; de que elementos os interactantes lançam mão para entenderem seus interlocutores e se fazem entendidos quando o significado pretendido vai além do explícito.

Achamos que falta vestir o aprendizado formal da língua estrangeira com esta outra roupagem que possibilite ao aprendiz o desenvolvimento de uma competência comunicativa (HYMES: 1971) mais abrangente. Para isso, aos quatro componentes da competência comunicativa desenvolvidos no framework de CANALE (1983) acrescentaríamos um quinto componente que se constituiria da competência inferencial.

Pelas teorias acima expostas, podemos tecer algumas considerações acerca do processo de inferência na língua estrangeira que podem servir de ponto de partida para a listagem de alguns princípios norteadores do desenvolvimento da competência inferencial no alunado.

1- O explícito

O primeiro ponto, que cremos merecer reflexões por parte dos envolvidos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e que contribui para o processo de inferência, é o explícito. Precisamos partir dos sinais fornecidos pelo locutor, ao nível do dito, para alcançarmos o que ele quer significar. Na realidade, as marcas lingüísticas trazem evidências e servem de ponto de partida para a interpretação dos enunciados, orientando e delimitando suas possibilidades interpretativas. Como exemplos dessas marcas evidenciadoras do pensamento do locutor, temos os conectores, as

referências, os tempos verbais, dentre outros elementos sintáticos, que precisam ser melhor explorados na aula de língua estrangeira, visando uma melhor compreensão, por parte do aluno, do seu funcionamento na estrutura da língua e do papel que eles desempenham na interpretação de mensagens implícitas.

Além dos elementos sintáticos, tem também papel fundamental no processo de inferência, a informação explícita, que dá evidências sobre o pensamento do locutor. A partir dessa informação, o ouvinte percebe a intenção comunicativa do locutor e toma o mesmo caminho. O modo como o professor precisa lidar com essas informações será tratado mais adiante nesse trabalho.

O sucesso da comunicação, na maioria das vezes, não depende somente da correta escolha do caminho pelo ouvinte com base nas marcas lingüísticas e na informação explícita. Há atalhos tomados pelo locutor, ao longo do percurso, que o ouvinte precisa saber seguir para atingir a meta da comunicação, isto é, a compreensão da mensagem. Para entendermos como esses atalhos são escolhidos, precisamos ir mais a fundo no processo, deixando o nível do puramente explícito e passando para o nível do implícito.

2- O implícito

A importância da teoria de Grice é inegável para o entendimento do processo de inferência e seus mecanismos. O Princípio da Cooperação, as máximas e as implicaturas convencionais são subsídios de extremo valor para os envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que se preocupam em munir os aprendizes com ferramentas básicas, de modo a serem, de fato, competentes na segunda língua.

A partir da teoria de Grice, os alunos podem ser orientados a perceber a violação, aparente ou ostensiva, de uma máxima, e dessa violação buscar a interpretação de mensagens escondidas, isto é, as implicaturas geradas pela violação. Portanto, precisam ser criadas atividades que promovam a competência do aluno de inferir significados na língua estrangeira, a exemplo do que faz na língua materna, tendo por princípio a presunção de cooperação e as máximas que regem a

conversação.

3- O princípio da pertinência e a noção de contexto

Pelo Princípio da Pertinência, vimos que, ao fazer inferência, a partir de um enunciado, o ouvinte tem sempre em mente essa noção que o orienta em suas interpretações. Em assim sendo, as partes de uma interação compartilham da premissa de que é a busca da pertinência que guia uma conversação: o locutor transmite mensagens as mais pertinentes possíveis e o ouvinte sai em busca dessa mensagem.

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não deve fugir a essa regra fundamental do comportamento linguístico do falante de qualquer língua. Portanto, ele deve ser baseado no Princípio da Pertinência para que sua relevância não seja questionada. Professores e alunos de uma língua estrangeira precisam ter sempre em mente esse princípio básico de uma interação verbal. Sendo assim, suas produções, por exemplo, precisam ser autênticas para serem pertinentes e não somente um meio de praticar formas linguísticas. A partir dessas produções autênticas, que se constituem de pensamentos e crenças do locutor, o ouvinte poderá fazer reais inferências a respeito da informação e/ou sobre o locutor, a exemplo do que ocorre em uma conversação do dia-a-dia na língua materna. O que é comunicado e como essa comunicação é feita merece, então, um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e sobre isso trataremos a seguir.

A combinação que o locutor faz das informações das quais dispõe é um modo de lhe assegurar a pertinência de uma mensagem. O nível de relevância máxima é alcançado quando as informações usadas como premissas em uma interação são combinadas de maneira a exigirem um esforço mínimo do ouvinte para serem processadas, com o maior efeito possível. Para tal, a informação nova deve vir acompanhada de informação velha para que outra informação nova seja gerada. As informações velhas constituem-se do cosmo que os falantes de uma língua compartilham, com suas crenças, seus valores, seus conhecimentos de um modo em geral.

Os alunos de língua estrangeira devem ser orientados quanto ao

uso das informações que possuem. A combinação de informações novas e velhas é de fundamental importância para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira porque o segundo tipo de informação representa, para o ouvinte, um ponto de referência ao qual ele se atem para atender a informação nova e inferir outra, diminuindo assim o seu esforço. Essa combinação de informações velhas e novas é também importante por ter um efeito multiplicador, por gerar novas premissas, acrescentar algo ao contexto e modificar o ambiente cognitivo do ouvinte, sendo, portanto, pertinente para o processo de inferência no ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Notamos que, geralmente, as interações verbais das quais os alunos participam em sala de aula são elaboradas com o objetivo de promover a prática de itens gramaticais. Quando há necessidade de se fazer inferências, somente o ambiente físico imediato e os enunciados ditos anteriormente, na mesma situação de comunicação, são suficientes para se chegar à mensagem. Acreditamos que as atividades das quais os alunos devem participar deveriam conter elementos que não fossem tão facilmente perceptíveis, levando-os a realmente inferir a mensagem transmitida.

Outro aspecto da aula de língua estrangeira que talvez precise ser mudado é o fato dos alunos parecerem ser indivíduos destituídos de desejos, de valores, de um conhecimento de mundo prévio, enfim, de um passado que contribua, de algum modo, para uma transformação do comportamento do outro. Aachamos, portanto, que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira precisa considerar o aluno e suas premissas como o ponto de partida na elaboração de qualquer atividade na língua estrangeira. Se o aluno puder agir na língua, no sentido de atuar como uma pessoa que realmente é, transformadora do mundo, o sucesso será muito mais certo.

V- CONCLUSÃO

Acreditamos que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira precisa tratar o processo comunicativo como um processo mutável, cujas transformações são ocasionadas devido a seus

participantes serem pessoas que também estão sempre se modificando e, conseqüentemente, modificando o mundo que as rodeia. Sendo assim, as atividades que se destinam a tornar o falante da língua estrangeira verdadeiramente competente precisam ser abertas, de modo a possibilitar os interactantes de fazerem escolhas, tomarem decisões, durante o caminho percorrido, a exemplo do que acontece em interações verbais autênticas.

Vimos, no presente trabalho, que para as tomadas de decisão ocorrerem, os falantes de qualquer língua fazem inferências a partir de vários elementos que têm a sua disposição. Os pesquisadores e professores de língua estrangeira são os encarregados de permitir que os aprendizes tenham acesso a esses elementos. Eles podem mostrar-lhes como transmitir e interpretar mensagens implícitas e como tornar pertinentes as informações que desejam passar a outros, de modo a garantir o sucesso da comunicação da qual fazem parte.

Esperamos que este trabalho venha contribuir, de algum modo, para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, mostrando, talvez, a necessidade de se repensar o papel do aluno no processo, como ser atuante que é, e que está no mundo para modificá-lo; o papel do professor, como aquele que pode possibilitar as modificações; e, finalmente, o papel do ato comunicativo em si, o meio pelo qual as modificações se processam.

NOTAS

1-Grice procura explicar o implícito ao nível do que é dito, tomando por base o Princípio da Cooperação e as máximas. As mensagens implícitas dos exemplos apresentados por ele podem ser inferidas através do próprio enunciado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In RICHARDS, J. & SCHIMDT, R. (eds). *Language and communication*. London: Longman, 1983.
- GRICE, H.P. Logic and conversation. In COLE, P. & MORGAN, J. (eds). *Syntax and Semantics: Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.
- MACÊDO, C. & TOSCANO, M.E. *As interações verbais no ensino-aprendizagem da língua estrangeira*. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, Salvador, 1994.
- REBOUL, Anne. L'interprétation des énoncés de fiction. *Cahiers de Linguistique Française*, 7, 27-41, 1986.
- SPERBER, D. & WILSON, D. Relevance: *Communication and cognition*. Oxford: Basil Bl, 1986.
- _____. Façons de parler. *Cahier de Linguistique Française*, 7, 9-26, 1986.

Teoria da Pertinência: Contribuição para uma Abordagem Comunicativa de Ensino/Aprendizagem de Línguas?

Myriam Crestian Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é, como o indica seu título, examinar em que medida a teoria da pertinência (desenvolvida por DAN SPERBER e DEIRDRE WILSON em sua obra *Relevance: Communication and Cognition*. 1986)¹ pode acrescentar algo aos fundamentos teóricos nos quais se assentam as abordagens comunicativas de ensino/aprendizagem de línguas.

Não se trata de tentar interpretar a teoria da pertinência sob o prisma das abordagens comunicativas, nem tampouco de procurar legitimar a posteriori um tipo de abordagem que já possui uma ampla fundamentação teórica. No entanto, embora as abordagens comunicativas tenham sido validadas pelos sucessos que obtiveram nesta última década, veremos, na primeira parte, que a heterogeneidade de seu embasamento teórico impõe-lhes certas limitações. Ora, sendo a teoria da pertinência uma teoria pragmática, é de se esperar que nela se encontrem conceitos ou concepções suscetíveis de enriquecer as abordagens comunicativas ou de trazer novas perspectivas para pontos ainda mal elucidados. É o que se tentará verificar na terceira parte, após uma rápida apresentação da teoria da pertinência, na segunda parte.

2. A ABORDAGEM COMUNICATIVA

2.1. Origem

No campo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, diferentes fatores interligados convergem para o surgimento das abordagens comunicativas. Sem estabelecer uma seqüência hierarquizada entre eles, pode-se destacar, com MOIRAND (1982: 15), “por um lado, as constatações dos teóricos das ciências da linguagem a respeito das limitações das descrições estruturais e gerativas, assim como o questionamento levantado sobre as teorias da aprendizagem inspiradas no behaviorismo e, por outro lado, as constatações dos que praticam o ensino, decepcionados pela ineficiência das capacidades de comunicação de seus alunos, ao término da aprendizagem, na hora em que deixavam a sala de aula audio-visual e/ou o laboratório de língua”. Neste clima de desencanto, a lingüística aplicada, até então dominada pelos modelos e teorias oriundos da lingüística - sua única disciplina de referência - passa por um importante questionamento epistemológico que a leva a buscar maior autonomia e a diversificar seus empréstimos teóricos. A partir deste momento, “não se espera mais de uma disciplina teórica que ela forneça um modelo permitindo resolver os problemas de ensino, mas escolhem-se nela as ferramentas e os conceitos a serem integrados pela didática”² (BÉRARD, 1991: 17). As disciplinas para as quais a didática se volta são aquelas que investigam campos de estudos sistematicamente eliminados das teorias lingüísticas dominantes. Dentre estas disciplinas estão a sociolingüística e a etnografia da comunicação, que procuram integrar à descrição da língua parâmetros sociais, culturais e contextuais, e a filosofia da linguagem da escola de Oxford, que se interessa pelas intenções dos locutores, pelos efeitos da comunicação e pelo funcionamento da linguagem enquanto ação sobre o outro.

Essa rápida retrospectiva mostra que a abordagem comunicativa nasceu sob o signo da diversidade: não há uma abordagem comunicativa, mas sim uma realidade heterogênea em que cada abordagem comunicativa vai se valer de descrições do funcionamento da

comunicação realizadas a partir de instrumentais diversos (nem sempre compatíveis) e que vão determinar escolhas metodológicas variadas.

2.2. Base teórica

Como não se trata aqui de tentar descrever exaustivamente cada uma das facetas do movimento comunicativo, preferiu-se identificar as grandes linhas de uma abordagem comunicativa através dos conceitos que constituem o núcleo de sua base teórica³, isto é, os conceitos de atos de linguagem, intenção de comunicação, situação de comunicação e competência comunicativa⁴.

A abordagem comunicativa caracteriza-se por adotar uma concepção pragmática de língua na medida em que se apóia em teorias do uso da língua, que concebem a linguagem não apenas como um meio para representar a realidade ou o pensamento, mas como instrumento de interação e procuram descrever a língua em funcionamento. Assim, na **teoria dos atos de linguagem**, Austin - para quem dizer é fazer⁵ - e, depois dele, Searle, centralizam sua análise na função comunicativa da linguagem. Para esses autores, “a unidade mínima de comunicação humana não é nem a frase nem outra expressão. É a realização (*performance*) de certos tipos de atos” (ARMENGAUD, 1985: 77) como, por exemplo, afirmar, dar uma ordem, prometer, agradecer, criticar, parabenizar, etc. Os filósofos da linguagem empenham-se em descrever a atividade ilocutória do falante (o que ele faz quando fala) e a força perlocutória desses atos, que produzem ou procuram produzir determinados efeitos nos interlocutores. Para descrever os conteúdos de ensino, programas de línguas como o Niveau Seuil, do Conselho da Europa (1976), substituíram as listas de estruturas morfossintáticas dos métodos anteriores por listas de atos de linguagem, definindo as funções de comunicação a serem adquiridas. Os manuais de línguas estrangeiras, inspirados em programas de línguas como o Niveau Seuil, também passaram a formular objetivos e conteúdos que integrassem esta noção, indicando, para cada função, formulações correspondentes.

Se falar é agir sobre o outro, a atividade ilocutória de um sujeito revela suas **intenções de comunicação** (nem sempre expressas

diretamente), as quais o interlocutor procura interpretar, levando em consideração o contexto lingüístico e a **situação de comunicação**. Os conceitos de intenção e situação de comunicação estão interligados: é impossível, como afirma HYMES (1984: 111), descrever o que é a linguagem isolando-a dos fins para os quais ela é utilizada, como também não se pode empreender esta descrição ignorando os diferentes parâmetros da situação de comunicação. Tais parâmetros são geralmente entendidos como sendo os diferentes elementos extralingüísticos presentes no momento da comunicação. Interessar-se pela situação de comunicação implica em considerar que a escolha dos elementos lingüísticos necessários à realização dos atos de linguagem é condicionada por fatores psicológicos e socio-culturais, pela realidade física exterior e pelas condições materiais nas quais se desenvolve a interação. Segundo BÉRARD (1991: 24), “a abordagem comunicativa, pelo menos em seus princípios e de modo às vezes confuso, leva em consideração a dimensão discursiva da linguagem, a globalidade das trocas e se interessa menos, portanto, pela análise de enunciados isolados”.

A abordagem comunicativa também procura integrar a dimensão social da linguagem, emprestando da sociolingüística e da etnografia da comunicação o conceito de **competência comunicativa**. Este conceito nasceu da crítica dirigida por Hymes⁶ à concepção chomskyana de competência, entendida (de modo bitolado, na opinião de Hymes) como o conhecimento tácito que o falante possui da estrutura de sua língua e que lhe permite construir e reconhecer a infinidade de frases gramaticalmente corretas desta língua. No entender de Hymes, é necessário ampliar o conceito de competência lingüística para uma competência de comunicação na qual sejam levadas em conta não só as regras gramaticais do sistema, mas também as regras que permitem a produção e a interpretação de enunciados apropriados aos contextos situacionais. Ao mostrar que nem tudo é dado pela gramática e que a competência de um falante é bem mais abrangente do que pretende Chomsky, Hymes defende uma opção que ele chama de globalista, na qual se evidencia a interdependência entre gramática

e utilização. Ele recusa assim uma distinção que só perpetuaria a dicotomia *langue/parole* ou competência/desempenho.

Este conceito foi unanimamente adotado por teóricos das abordagens comunicativas de todos os horizontes. Baseados nele, esses estudiosos chegaram a uma dupla conclusão: concentrar os esforços nos aspectos puramente lingüísticos não era o suficiente para desenvolver uma competência comunicativa, e, considerando-se que esta competência se estrutura na ação com a língua, a prioridade devia ser dada ao caráter funcional da comunicação.

2.3. Algumas limitações

Dizer que o conceito de competência comunicativa é a pedra angular da abordagem comunicativa já se tornou um perfeito chavão. Entretanto, embora se tenha transformado, ao mesmo tempo, em objetivo e conteúdo de ensino/aprendizagem, ele permanece muito pouco operacional. Em primeiro lugar, porque os autores não concordam quanto à delimitação dos componentes dessa competência comunicativa, e, em seguida, porque não explicitam as relações entre os diferentes componentes identificados. Para Hymes, como vimos, esta competência integra regras lingüísticas e regras de uso. Para Canale e Swain (*Apud* BÉRARD, 1991: 19), ela inclui uma competência gramatical, uma competência sociolingüística e uma competência estratégica. Para MOIRAND (1982: 20), ela é a combinação de um componente lingüístico, um componente discursivo, um componente referencial e um componente sociocultural. Para BOYER *et alii* (1990: 48), ela envolve um componente semiolingüístico, um componente referencial, um componente discursivo-textual, um componente sócio-pragmático e um componente etno-sociocultural. Não é necessário alongar mais ainda esta lista para constatar que o conceito recobre uma realidade vasta e complexa demais para se prestar facilmente a uma operação de recorte em componentes de fronteiras bem delineadas, claramente articulados entre si.

As limitações que acabam de ser apontadas na descrição da competência comunicativa redundam na adoção, para fins de ensino/aprendizagem, de uma versão simplificada, necessariamente redutora,

deste conceito. Como constata GALISSON (1980: 112) “a competência de comunicação é uma capacidade reconhecida no nativo, mas não se sabe nem como ele a adquire, nem, sobretudo, como o estrangeiro pode vir a adquiri-la”.

A utilização do conceito de atos de linguagem também levanta certos problemas: ele aparece como um conceito operatório quando, na realidade, demonstra ser um conceito “estático e rudimentar demais” (PUREN, 1988: 377), que só permite “uma descrição enumerativa ou cumulativa” (GALISSON, *op. cit.*: 113), que nada diz a respeito dos encadeamentos desses atos nos enunciados, nem, como observa BÉRARD (*op. cit.* 25), a respeito da complexa relação entre intenção de comunicação e realização. Nos manuais, as relações estabelecidas entre atos de linguagem e suas realizações raramente tomam em consideração a dimensão discursiva, limitando-se, freqüentemente, a enunciados isolados. Além do mais, GALISSON (*op. cit.*: 113) critica a ausência de realidade psicológica dessa noção para o aprendiz.

A questão da determinação da situação de comunicação também é problemática sob dois aspectos. Em primeiro lugar, porque, como aponta MOIRAND (*op. cit.* 10), tenta-se definir a noção fora de um quadro teórico determinado e sem procurar especificar o uso que dela será feito numa teoria de ensino/aprendizagem de línguas e na prática da comunicação na sala de aula. Em segundo lugar, porque a tarefa de determinação dos elementos a serem considerados na situação de comunicação é certamente muito diferente para o analista exterior à troca verbal e para o falante ocupado em interpretar enunciados ou em avaliar quais desses elementos também são partilhados por seu interlocutor.

Esta constatação, aliás, merece ser ampliada: de um modo geral, os conceitos que formam o núcleo da abordagem comunicativa são oriundos de modelos teóricos que privilegiam, em sua descrição, o ponto de vista do locutor. Ora, na aprendizagem de uma língua, a atividade interpretativa do participante das interações verbais é certamente tão importante quanto suas atividades produtivas, e ambas, afinal, se exercem de modo integrado.

Ao término deste rápido sobrevôo de alguns dos conceitos que constituem a base da abordagem comunicativa, pode-se notar que as limitações apontadas incidem em dois diferentes níveis de questionamento. O primeiro diz respeito à utilização de elementos teóricos isolados, oriundos de teorias diversas, e mostra que a didática das línguas ainda precisa trabalhar pela construção de um corpo teórico mais coerente. O segundo refere-se às questões levantadas pela pedagogização de conceitos utilizados, inicialmente, apenas para fins de descrição. Será possível torná-los operacionais, limitando os riscos de redução, já que toda teoria ou conceito de uma área do conhecimento sofrem transformações quando são adotados por outra? A didática, em toda a sua história, não tem esperado que surjam respostas convincentes para reformular as práticas. E no caso da abordagem comunicativa, a ausência de um discurso unitário e de práticas homogêneas são testemunhas da busca de respostas satisfatórias. É neste quadro que se tentará, a seguir, analisar a teoria da pertinência procurando-se nela, não a solução milagrosa para os problemas levantados, mas sim novas possibilidades para encarar certas limitações.

3. A TEORIA DA PERTINÊNCIA

3.1. Uma teoria pragmática descritivista

A teoria da pertinência de Sperber & Wilson é uma teoria pragmática, no sentido em que é uma teoria do uso da língua, interessada na interpretação dos enunciados com base na interação entre a estrutura linguística e a informação extralinguística. Entretanto, ela difere de outras teorias pragmáticas (como a teoria dos atos de linguagem, dentre outras) pelo fato de que é essencialmente uma teoria do tratamento das informações veiculadas pela linguagem. Neste sentido, é uma teoria descritivista que se preocupa em determinar o valor informativo do enunciado: “Dar um sentido a um enunciado, é dizer o que ele comunica informativamente” (MOESCHLER, 1988: 66). Segundo LUSCHER (1989: 107), a teoria da pertinência “encara a comunicação mais como um meio de transmitir informações do que como um meio de agir sobre os outros”, o que não significa que a

transmissão de informações não tenha por objetivo agir sobre o destinatário, como explicitam os próprios autores da teoria: “Quando comunicamos, temos a intenção de modificar o ambiente cognitivo de nossos interlocutores; mas, é claro, esperamos que isto resulte na modificação de seus processos de pensamento” (SPERBER & WILSON, 1989: 76). “Toda modificação do ambiente cognitivo mútuo de duas pessoas é uma modificação de suas possibilidades de interação” (*op. cit.*: 98). Isto parece deixar claro que não se deve entender a função descritiva da linguagem de um modo estático, e sim de maneira pragmática, já que em última instância a intenção de um comunicador é produzir efeitos cognitivos no seu interlocutor.

Outra característica da teoria da pertinência é que ela é uma teoria da interpretação, “uma teoria da competência” segundo Rebol (1986: 37). Ao descrever a comunicação humana, Sperber & Wilson empenham-se principalmente em descrever a tarefa complexa do ouvinte, mostrando como ele desambigüiza os enunciados, atribui referentes, determina força ilocutória aos enunciados, recupera os implícitos, enriquecendo a representação semântica até obter a forma proposicional do enunciado. “As pesquisas de pragmática não dizem quase nada sobre o modo como esta tarefa [inferencial] é realizada”, constata os autores da teoria da pertinência (*op. cit.*: 268). Eles privilegiam, portanto, o ponto de vista do destinatário, contrariamente às teorias que fundamentam a abordagem comunicativa, o que permite desde já entrever possibilidades de complementação.

3.2 Modelo do código e modelo inferencial

Sperber & Wilson procuram explicar a comunicação humana levando em consideração os dois modos de comunicação que ela envolve: o modo de codificação/decodificação e o modo inferencial.

O primeiro é a base do chamado “modelo do código” que, de Aristóteles a Jakobson, tem sido erigido em teoria geral da comunicação. Este modelo postula que a linguagem permite a codificação do pensamento. Mas, para SPERBER & WILSON (*op. cit.*: 260), “na realidade, as linguagens externas dos humanos não lhes permitem codificar realmente as informações que eles querem comunicar. As

representações semânticas linguisticamente codificadas são estruturas mentais abstratas que devem ser enriquecidas por meio de processos inferenciais antes de poderem representar uma informação minimamente interessante”. O processo de codificação/decodificação é insuficiente para dar conta do implícito, das ambigüidades e imprecisões inerentes à linguagem. O destinatário só acede ao querer dizer⁷ do locutor através do segundo processo de comunicação que é o processo inferencial, também chamado de ostensivo-inferencial.

Para descrever o processo de tratamento da informação, Sperber & Wilson apoiam-se na teoria da modularidade de Fodor⁸. Nessa concepção, três mecanismos hierarquicamente organizados intervêm no processamento da informação. No caso da comunicação verbal, as percepções acústicas ou gráficas são traduzidas, num primeiro momento, em elementos que a mente possa tratar. Os dados obtidos são decodificados e analisados em nível sintático e semântico nos sistemas lingüísticos, sistemas periféricos especializados chamados *input systems*, que colocam em jogo processos não inferenciais de decodificação. Para Sperber & Wilson, o processo de compreensão propriamente dito só se inicia quando a forma lógica do enunciado, oriunda do tratamento pelos sistemas periféricos, é interpretada no sistema central. Este opera através da aplicação de processos inferenciais não especializados que solicitam as informações armazenadas na memória.

O processo ostensivo-inferencial, ao qual o processo de decodificação se combina, descreve a comunicação em termos de intenções, por parte do comunicador, e inferências, por parte do destinatário. Segundo Sperber & Wilson, ele repousa sobre o **princípio de pertinência**, verdadeiro princípio operatório do sistema interpretativo.

3.3. Pertinência e contexto

O princípio de pertinência (reformulação da máxima de relação de Grice⁹) leva o interlocutor a postular que, nas circunstâncias em que foi produzido, o enunciado era o mais pertinente possível, além de ter sido pertinente o suficiente para merecer ser interpretado. Um

enunciado pertinente é aquele que, ao menor custo possível, é suscetível de melhor contribuir para a modificação do ambiente cognitivo do interlocutor. Quando se fala em custos, faz-se referência ao esforço cognitivo necessário para se interpretar um enunciado: quanto menos explicitamente uma proposição é comunicada por um enunciado, quanto mais elementos exteriores ao enunciado sua interpretação requer e quanto menos acessível é o contexto para seu tratamento, então, tanto maior é o esforço empreendido para tratá-la. Quando se fala em modificação do ambiente cognitivo¹⁰, faz-se referência aos efeitos produzidos pelo tratamento de determinada hipótese: apagamento de certas hipóteses, modificação da força de outras hipóteses ou derivação inferencial de novas informações, a partir da combinação de certas hipóteses com as informações armazenadas na memória. A pertinência é, portanto, descrita como um conceito comparativo que é avaliado em função dos efeitos contextuais produzidos e do esforço de tratamento solicitado: quanto mais efeitos cognitivos um enunciado produz, e quanto menos esforço é necessário para seu tratamento, tanto maior é a pertinência do enunciado.

A busca da pertinência vai direcionar a escolha das hipóteses particulares que, dentro do ambiente cognitivo do indivíduo, são suscetíveis de levar a um número maior de implicações contextuais. Toca-se, aqui, na segunda questão central da pertinência que é a da determinação de um **contexto**. Como observa MOESCHLER (1986: 31), a maioria das teorias pragmáticas são não-contextuais. Embora o conceito de contexto seja importante para elas, todas o consideram como um dado pré-existente ao processo de compreensão. Sperber & Wilson apresentam o contexto como um subconjunto das hipóteses do ouvinte sobre o mundo, subconjunto este que ele precisará construir. A originalidade desta concepção está no fato de que cada novo enunciado requer, para seu tratamento, um contexto novo. Ele pode incluir “não só informações sobre o ambiente físico imediato ou sobre os enunciados anteriores [mas também] previsões, hipóteses científicas, crenças religiosas, lembranças, preconceitos culturais, suposições sobre o estado mental do locutor...” (SPERBER & WILSON, *op. cit.*: 31).

As hipóteses contidas na memória do dispositivo dedutivo¹¹, na memória geral a curto prazo¹² e na memória enciclopédica a longo prazo, assim como as informações oriundas da percepção, determinam um conjunto de contextos possíveis, dentre os quais vai ser necessário selecionar aquele que permitir maximizar a pertinência da hipótese em tratamento. Para eles, portanto, a pertinência aparece como um dado (que justifica que o indivíduo se dê ao trabalho de tratar as hipóteses que se lhe apresentam), em função do qual vai ser escolhido o contexto, então considerado como variável.

Esta apresentação da teoria da pertinência, embora limitada e, em alguns aspectos inevitavelmente redutora, parece proporcionar elementos suficientes para permitir examinar à sua luz, os conceitos de base da abordagem comunicativa apresentados na primeira parte.

4. A ABORDAGEM COMUNICATIVA À LUZ DA TEORIA DA PERTINÊNCIA

4.1. Competência de comunicação e processo comunicativo

Uma das primeiras observações que se pode fazer é que a noção de competência comunicativa, eixo central da abordagem comunicativa, é largamente corroborada pela teoria da pertinência. Na descrição que fazem do processo comunicativo, Sperber & Wilson insistem na necessidade de se associar processos de codificação/decodificação com processos inferenciais para dar conta da comunicação verbal. “A comunicação humana intencional nunca é uma simples questão de codagem e de decodagem” (SPERBER & WILSON, *op. cit.*: 260). Ora, os processos inferenciais são amplamente tributários de elementos extralingüísticos. Interagir com a linguagem envolve capacidades complexas que escapam à descrição do código. Reforça-se, através desta concepção, a idéia de que, na sala de aula de línguas, dedicar-se exclusivamente ao ensino/aprendizagem do código é insuficiente para levar o aluno a comunicar eficientemente, ou, no jargão da abordagem comunicativa, a desenvolver uma competência de comunicação.

Entretanto, o problema da delimitação desta competência permanece inteiro, por duas razões. A primeira é que, na teoria da

pertinência, essa competência não é descrita em termos de saberes e *savoir-faire* e sim em termos dos processos envolvidos na interpretação, mostrando segundo quais critérios são mobilizados os elementos extralingüísticos para a construção do contexto variável. A segunda razão é que, ao focalizar a interpretação, a teoria da pertinência deixa na sombra o aspecto da produção. Talvez seja possível inferir que a produção coloca em jogo processos similares e que também é orientada pelo princípio de pertinência. No entanto, isto não parece ser o suficiente para tornar mais operatória a noção de competência comunicativa.

4.2. Atos de linguagem e princípio de pertinência

A teoria dos atos de linguagem, outra noção-chave da abordagem comunicativa, é analisada diretamente pelos próprios autores da teoria da pertinência. Eles não contestam o interesse das categorias criadas pelos teóricos dos atos de linguagem para classificar os enunciados, mas questionam a explicação que estes dão sobre o processo de reconhecimento dos atos de linguagem. Para Sperber & Wilson, a tese na qual repousa esta teoria não resiste a um exame mais minucioso. Segundo esta tese, é preciso reconhecer a que tipo de ato de linguagem pertence um determinado enunciado para que este ato seja realizado e devidamente compreendido. Sperber & Wilson mostram, no entanto, que isto só é verdade no caso dos atos institucionais e que o princípio de pertinência é suficiente para explicar o funcionamento dos outros atos de linguagem. “O princípio de pertinência permite que o destinatário de um ato de comunicação efetue as inferências não demonstrativas ricas e precisas sobre a intenção informativa do comunicador. Dado o princípio de pertinência, tudo aquilo de que o destinatário precisa é que as propriedades do estímulo ostensivo levem seu trabalho inferencial a se iniciar na boa direção; não é necessário, para tanto, que as propriedades do estímulo representem ou codifiquem em detalhes a intenção informativa do comunicador” (SPERBER & WILSON, *op. cit.*: 381).

A maior parte das críticas, que incidem sobre a utilização do conceito de atos de linguagem na didática das línguas, não se referem

à tese mencionada supra e sim dizem respeito às dificuldades encontradas na sua operacionalização. Neste ponto, entretanto, é inútil procurar mais luzes na obra de Sperber & Wilson, embora o princípio de pertinência explique de modo mais satisfatório como são reconhecidos os atos de linguagem.

4.3. Situação e contexto

Um dos problemas levantados pela análise dos conceitos utilizados na abordagem comunicativa é o da definição da situação de comunicação. A teoria da pertinência propõe, com a noção de contexto, um modo de tratamento da situação que parece mais interessante na medida em que é integrado a uma descrição da interpretação. Ela aborda a questão essencialmente do ponto de vista do destinatário, mostrando como este, baseado na presunção de pertinência, precisa construir o contexto adequado para tratar cada hipótese nova. O status de variável, que o contexto adquire então, elimina a dificuldade encontrada nas tentativas de se definir previamente, entre os múltiplos elementos extralingüísticos e cotextuais, os que devem ser privilegiados para a interpretação. Entretanto, para a teoria da pertinência, os elementos do contexto são hipóteses sobre o mundo, que se diferenciam dos elementos da situação por não serem dados sobre o mundo real e sim representações deste mundo elaboradas pelo ouvinte. Manifesta-se aqui uma subjetividade que dificilmente poderá permitir descrições operacionais.

5. CONCLUSÃO

As limitações impostas por este tipo de trabalho não permitem uma exaustividade à qual, aliás, não se pretendia chegar. Mas é possível, a partir das primeiras constatações resultantes dessa aproximação entre abordagem comunicativa e teoria da pertinência, responder afirmativamente à pergunta colocada no título deste artigo, embora com certas restrições, e indicar o tipo de contribuição que se pode esperar da teoria da pertinência.

A limitação mais importante é imposta pela própria natureza dos elementos em jogo: de um lado, a abordagem comunicativa que,

como vimos, não constitui uma teoria e sim um conjunto de princípios e cujo objetivo é nortear o ensino/aprendizagem de línguas; de outro lado, uma teoria da interpretação da comunicação humana que não tem nenhum propósito “aplicativo”. De fato, ela não aborda questões relativas à aprendizagem e solicita a teoria da modularidade de Fodor unicamente para uma melhor compreensão do funcionamento cognitivo. Os problemas de pedagogização que se colocam com os conceitos utilizados na fundamentação da abordagem comunicativa não podem, portanto, desaparecer com a teoria da pertinência.

Vimos que uma das principais críticas dirigidas à abordagem comunicativa é motivada pela heterogeneidade de suas fontes teóricas, o que faz com que ela se valha de conceitos às vezes incompatíveis e geralmente isolados de seu contexto teórico. Nenhuma das teorias solicitadas, como a teoria dos atos de linguagem ou como as teorias sociolinguísticas norte-americanas, das quais são extraídos certos conceitos, poderia, no seu conjunto, servir de base para uma abordagem comunicativa. Ora, a teoria da pertinência apresenta uma indiscutível vantagem em relação à fundamentação teórica da abordagem comunicativa: ela forma um todo integrado, inclusive com uma teoria do funcionamento cognitivo. Os conceitos que ela utiliza são condizentes com uma concepção comunicativa de língua e permitem focalizar a atividade do interlocutor, geralmente deixada de lado. Além do mais, esses conceitos apresentam um grau de coerência importante, permitindo assim contornar alguns dos problemas teóricos colocados por conceitos convocados na abordagem comunicativa (como no caso dos atos de linguagem e da situação). A teoria da pertinência tem, portanto, todos os requisitos para contribuir eficientemente para uma abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem, no que diz respeito à concepção de língua envolvida. A articulação com concepções de ensino e de aprendizagem compatíveis é uma tarefa que resta à didática imaginar.

NOTAS

- 1-As citações desta obra, no presente artigo, foram traduzidas por mim a partir de sua versão francesa: *Pertinence: communication et cognition*. Paris, Minuit, 1989.
- 2-Aliás, a substituição, na Europa e no Canadá, do termo *lingüística aplicada* por *didática das línguas* é, neste contexto, particularmente significativa.
- 3-Ver CUNHA, 1991, p. 45 e seguintes.
- 4-Não serão abordadas aqui questões relativas a conteúdos e objetivos de ensino/aprendizagem, que levariam a tratar do conceito de necessidades, nem questões referentes à aprendizagem.
- 5-Alusão ao título de sua obra *How to do things with words* (1962), traduzida para o português em 1990 pela editora Artes Médicas/Porto Alegre com o título de *Quando dizer é fazer: palavras e ação*.
- 6-Ver HYMES, Dell H. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/ Crédif, 1984.
- 7-Em *Meaning* (1957), GRICE defendeu a idéia segundo a qual a comunicação coloca em jogo a manifestação e o reconhecimento de intenções. Há êxito na comunicação na medida em que o destinatário infere o *querer dizer (meaning)* do locutor.
- 8-A teoria da modularidade foi exposta por FODOR em *The modularity of mind* (1983). Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- 9-Ver SPERBER, D. & WILSON, D. Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice. *Communications*, 30, 1979, 80-93.
- 10-“O ambiente [*environment*, em inglês] cognitivo total de um indivíduo é o conjunto de todos os fatos que ele pode perceber ou inferir, i. é., o conjunto de todos os fatos que lhe são manifestos. O ambiente cognitivo total de um indivíduo é função de seu ambiente físico e de suas capacidades cognitivas” (SPERBER & WILSON, 1989: 66).
- 11-A memória do dispositivo dedutivo contém, para um determinado enunciado, “as proposições que formam o contexto de interpretação deste enunciado, isto é, as premissas sobre as quais o mecanismo vai trabalhar” (LUSCHER, 1989: 107)
- 12-Sperber & Wilson emitem a hipótese de que as hipóteses apagadas da memória do dispositivo dedutivo são conservadas durante um certo tempo na memória a curto prazo.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

- ARMENGAUD, Françoise (1985). *La pragmatique*. Paris, PUF.
- BÉRARD, Evelyne (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: Clé International.
- BOYER, Henri et al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International.
- COSTE, Daniel et al. (1976). *Un Niveau- Seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CUNHA, José Carlos C. da (1991). *Pragmática linguística e didática das línguas*. Belém: UFPa.
- GALISSION, Robert (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International.
- GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- HYMES, Dell H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- LUSCHER, Jean-Marc (1989). Connecteurs et marques de pertinence: l'exemple de d'ailleurs. *Cahiers de Linguistique Française*, 10, 101-145.
- MOESCHLER, Jacques (1986-87). Connecteurs pragmatiques et pertinence. *Feuillets*, 9, 17-42.
- _____ (1988). Pragmatique conversationnelle et pragmatique de la pertinence. *Cahiers de Linguistique Française*, 9, 65-85.
- MOIRAND, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- REBOUL, Anne (1986). L'interprétation des énoncés de fiction. *Cahiers de Linguistique Française*, 7, 27-41.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre (1989). *La pertinence: communication et cognition*. Paris: Minuit.

A Relação entre a Idéia de Contexto na Teoria da Relevância e a Abordagem da Língua Estrangeira Instrumental

Walkyria Magno e Silva
UFPa - Belém

INTRODUÇÃO

Neste artigo trataremos da importância do contexto para o entendimento ou interpretação dos conteúdos de um dado texto.

Veremos as relações entre os textos e os contextos onde eles se inserem de acordo com a Teoria da Pertinência de Sperber & Wilson. Nosso objetivo é verificar até que ponto a teoria em questão pode inspirar e fundamentar atividades as quais aplicadas ao texto, venham contribuir para um menor esforço na compreensão da leitura por parte do aluno de inglês como língua estrangeira.

A TEORIA DA PERTINÊNCIA

A Teoria da Pertinência de Sperber & Wilson¹ baseia-se numa concepção hierarquizada do funcionamento mental. Para a interpretação de um enunciado não é suficiente que se entenda aquilo que o enunciado expressa explicitamente, mas também as redes de informações atomizadas que ele contém. Cada novo enunciado mexe com redes anteriormente estabelecidas. A noção de pertinência, inata e inerente ao ser humano, é de fundamental importância para o processamento dos dados no cérebro e, especialmente, na memória. Se cada qual não selecionasse aquilo que fosse importante para seu funcionamento, o cérebro conteria um sem-número de informações desorganizadas e sequenciadas impossíveis de serem acessadas. De acordo com o princípio da pertinência, a qual é um dado pré-existente,

o indivíduo seleciona os elementos que terão lugar na sua mente. Um enunciado é pertinente se ele tiver efeitos sobre o contexto em questão. Isto explica o porquê de inúmeras informações passarem ao largo da atenção e da memória das pessoas.

Outra idéia importante na Teoria da Pertinência é a da gradação. Um enunciado é tanto mais pertinente quanto menor esforço precisa ser empregado para um efeito maior (SPERBER & WILSON, 1986: 156). É próprio do ser humano fazer menos esforço para o máximo de ação. Qualquer ser humano é capaz de discernir a pertinência das informações e perceber quando uma mesma informação é importante em um contexto e em outro não. Todos os seres humanos têm intuições sobre a pertinência dos enunciados. Uma nova informação é pertinente, pelo menos a um nível mínimo, somente se ela tiver um elo com informações precedentes já existentes.

Duas condições comparativas são apresentadas como definidoras da Teoria da Pertinência. Uma é que uma hipótese é tanto mais importante num contexto quanto menor o esforço para tratá-la neste contexto. A outra é que uma hipótese é tanto mais importante quanto maiores os efeitos neste contexto. Pertinência, é portanto, uma função de esforço e efeito.

Enquanto outras teorias linguísticas tentam descrever fatos linguísticos ou interpretar o processo da compreensão e da construção do sentido, a Teoria da Pertinência não descreve nem interpreta. Sperber & Wilson tentam estabelecer as bases teóricas segundo as quais é possível se ter um melhor entendimento do aparelhamento cognitivo utilizado para interpretar a linguagem. O interlocutor é que vai interpretar um enunciado, já partindo da idéia de que o enunciado é importante para ele, e a partir daí irá procurar um contexto para aquele enunciado.

A IDEIA DE CONTEXTO NA TEORIA DA PERTINÊNCIA, A APROPRIAÇÃO DO CONTEXTO

Em grande parte da literatura, é explícita ou implicitamente colocado que o contexto para compreensão de um enunciado não é

uma questão de escolha. Em um determinado ponto da interação verbal, o contexto é visto como univocamente determinado, como dado. Além disso, normalmente se presume que o contexto é determinado antes do processo de compreensão. A presunção explicitamente expressa pelo texto é entendida como uma combinação de um contexto presente na mente do ouvinte no início do ato de fala.

Para Kerbrat-Orecchioni², o receptor depende da inter-relação das quatro competências (lingüística, retórica, lógica e enciclopédica) para entender o explícito do texto, e, mais ainda, para decifrar o conteúdo implícito do texto. Estas quatro competências, às vezes chamadas de uma hiper-competência, têm fronteiras tênues, ocasionalmente dificultando a divisão entre conhecimento das palavras, das coisas, do mundo e das relações entre as coisas. Esta habilidade de usar as quatro competências é desigual em graus variados de indivíduo para indivíduo. O leitor sem conhecimentos da L2, que precisa ler nessa língua, fica prejudicado em sua competência linguística, da qual as competências retórica e lógica dependem para estabelecer suas relações. Resta então uma excessiva carga de responsabilidade na competência enciclopédica. Será que basta?

Diante da imensidão desta tarefa de como buscar o sentido, embora o domínio da L2 seja exíguo, tem-se a Teoria da Relevância de Sperber & Wilson. Esta teoria da operação dos processos cognitivos parece apropriada para explicar o que ocorre com aqueles indivíduos que precisam da informação contida no texto e conseguem obtê-la apesar dos seus poucos conhecimentos da língua estrangeira. A relevância age como um catalisador das competências, facilitando o aprendizado. É a essência da motivação.

Para SPERBER & WILSON (1986:132), o contexto é o conjunto de traços extra-lingüísticos que compensam aquilo que não é veiculado explicitamente.

Como primeira alternativa para a explicação de como o contexto é determinado, a Teoria da Pertinência sugere que ao invés de ser previamente escolhido, o contexto, embora continue sendo univocamente determinado, possa ser construído durante a interação.

O contexto seria uma somatória das presunções expressas ou implicadas pelas interações anteriores, mais as entradas enciclopédicas ligadas a qualquer conceito usado nestas presunções, mais as entradas enciclopédicas ligadas a qualquer conceito usado na nova interação.

Na fração de interação que inicia a pequena notícia utilizada neste artigo (p. 71), podemos ilustrar o custo da determinação unívoca do contexto de acordo com a primeira alternativa proposta por Sperber & Wilson.

“What’s in a name?”

A pergunta gera uma série de camadas de implicações não explicitamente expressas no enunciado. Algumas destas assunções são: os nomes de pessoas, animais e coisas podem significar alguma coisa além deles próprios; quando uma criança nasce, lhe é atribuído um nome; habitualmente quem tem o direito de escolher o nome da criança são os pais (presunção modificada logo depois pelo fato de a notícia se passar no Japão, aqui entram as presunções sobre o papel da mulher no Japão, seu quase nulo direito de opinar sobre a família, então neste caso o direito de escolher o nome é só do pai); a criança carregará este nome para o resto da vida; este nome lhe trará bons ou maus augúrios; etc.

Com apenas estas breves linhas, podemos notar o custo, e conseqüentemente, a falta de relevância de um processo de determinação de contexto como o primeiramente sugerido por Sperber & Wilson. A relevância do enunciado se perderia sufocada pelo esforço necessário para a determinação do contexto.

As hipóteses para a construção da idéia de contexto nesta linha se sucedem, tornam-se cumulativamente mais trabalhosas até que se apresentem humanamente inviáveis, dadas as várias camadas de entradas enciclopédicas necessárias para o entendimento do enunciado. O contexto pareceria uma porção de entradas enciclopédicas que se sucedem na memória. O custo do processamento seria enorme. Esta

hipótese de construção do contexto parece bastante boa provando que não se pode construir o contexto nem prévia nem univocamente. Porém, esta hipótese é muito custosa e sobrecarregaria a memória, pois estudos já determinaram que a memória torna-se incapaz de armazenar dados além de um certa quantidade.

Uma outra possibilidade é pensar que não há nada na natureza do contexto que bloqueie a possibilidade de que a sua formação esteja aberta a escolhas e revisões durante o processo de compreensão. Isto ocorre frequentemente na construção do sentido do texto estudado em anexo, onde o contexto é definido a partir da idéia ampla daquilo que pode conter um nome qualquer até a idéia de nomes absurdos selecionados para os filhos por um pai japonês.

Sperber & Wilson não tomam o contexto como um dado pré-existente ao enunciado. Eles acham que os dados contextuais ocorrem ao mesmo tempo dos enunciados. À medida em que os enunciados são proferidos, as pessoas resgatam as presunções contextuais necessárias e pertinentes para interpretar os mesmos.

O CONTEXTO E A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A idéia do levantamento de presunções partilhadas a ser feito antes da leitura de um texto já é normalmente feita em aulas de leitura em língua estrangeira. Antes de iniciar a leitura de um texto, o professor solicita expectativas dos alunos a partir do título ou a partir de palavras chave do texto.

Este exercício preliminar parte do princípio de que o contexto, pré-indicado pela situação, determina o significado dos termos nele contidos. Como já discutimos na seção anterior, esta idéia engloba as teorias semântico-pragmáticas que dizem que o contexto é imposto anteriormente à determinação semântica dos termos contidos em uma dada situação. Neste caso propõe-se que o contexto é dado.

Sperber & Wilson demonstram que este é um processo muito custoso e, através de exemplos construídos a partir da linguagem oral, advogam que a mente humana não funciona desta forma. Eles sustentam então a possibilidade de uma nova visão da ordem de ocorrência dos

processos cognitivos envolvidos na compreensão. Levantam a hipótese de que o contexto, apesar de único a cada situação, não é pré-determinado ao processo de compreensão. Assim, depois de algumas entradas enciclopédicas, o falante teria uma certa escolha de contextos dentro dos quais aquele enunciado poderia ser compreendido, escolhendo o mais apropriado (relevante), i.e., aquele que tivesse o alcance maior e mais apropriado com o menor esforço. Neste caso então, a relevância é dada e o contexto é uma variável.

Nossa questão, agora, é verificar se este entendimento, primeiramente estabelecido para as interações verbais, aplica-se ainda ao texto escrito. Parece-nos que sim, uma vez que no exercício anterior ao trabalho com o texto em língua instrumental, o que se faz é um levantamento de todos os contextos possíveis a partir de uma entrada enciclopédica qualquer. A partir, daí a leitura é feita de modo a determinar qual daqueles contextos levantados será o apropriado ou mais relevante para este texto. Assim a “escolha” do contexto é única, porém não é o primeiro passo a ser dado no processo de compreensão do texto escrito, uma vez que a relevância do conteúdo do texto é pré-existente à leitura do mesmo.

O pequeno texto na página 69 servirá para ilustrar a idéia da construção do contexto, concomitantemente à leitura, a partir das diferentes entradas enciclopédicas que forem surgindo.

O título é bastante vago, mas mesmo assim já levanta duas entradas enciclopédicas: “baby name” (nome de bebê), ligado à idéia de batizado, criança pequena; e “hell” (inferno) com toda a sua carga semântica. Impossível contextualizar o texto a partir destas duas informações.

Verificando-se o co-texto onde este pequeno texto se insere, concluimos que ele aparece em uma coluna de breves notícias de diferentes partes do mundo publicadas na revista Newsweek, semanário norte-americano, de 31 de janeiro de 1994. Dos quatro textos encontrados nesta página, dois são bastante explícitos em veicular o contexto. Um, o maior, traz a palavra Chile no subtítulo; e o outro,

pequeno, na parte superior da terceira coluna, apresenta uma foto do Papa João Paulo II, o que contextualiza a notícia no Vaticano.

O texto em questão não contém fotos ou subtítulos, o que nos leva à necessidade de lê-lo a fim de descobrir em que contexto poderemos compreendê-lo.

Entre as linhas 1 e 6 estabelece-se onde o fato ocorreu (Tóquio, Japão), e o ponto de vista do pai do bebê chamado de “diabo”. Fica explicitada também a motivação do pai do bebê ao dar-lhe este nome: obter fama instantânea em um país que massifica suas crianças, esperando que a fama traga riqueza.

Entre as linhas 7 e 14 são lançadas as entradas enciclopédicas da recusa dos cartorários em registrar este nome. Instaura-se o contexto de uma briga judicial para decidir quem tem o poder sobre o nome dos filhos: os pais ou o estado. Redes de conhecimentos prévios sobre acontecimentos ocorridos com o (ou sabidos pelo) leitor virão à tona trazendo nomes estranhos e discussões sobre a convivência com nomes inusitados.

Na finalização do texto (linhas 14 a 17) os pais reenfazem seu poder decisório quando divulgam o nome do próximo filho: “Bomba”. Nem todos terão acesso à rede de conhecimentos enciclopédicos ligados ao binômio “Bomba X Japão”, mas é inegável que a contextualização no sentido dos sofrimentos trazidos pela Segunda Guerra Mundial terá um efeito muito maior, principalmente sobre a comunidade japonesa.

O contexto, portanto, será identificado de acordo com a relevância do texto para cada leitor. A relevância é um dado presente, ativo e prévio segundo o qual a variável do contexto se instaurará. O pequeno texto exemplificado pode dar vazão a uma gama de efeitos de acordo com o contexto escolhido. O fator que determinará esta escolha será a relevância, ou seja, aquilo que atuar significativamente na rede de experiências do leitor.

CONCLUSÃO

Concluindo, podemos dizer que a contextualização, segundo Sperber & Wilson, é apropriada para a leitura e construção do sentido em língua estrangeira. A contextualização é um processo dinâmico que vai eliminando redes de relações ao mesmo tempo em que estabelece relações com outros conceitos já contidos na experiência do leitor. Cada leitor aciona o contexto que for mais apropriado com o menor esforço e o maior alcance na construção do sentido. Portanto, é inútil e custoso o procedimento de tentar estabelecer o contexto previamente à leitura, uma vez que ele será constantemente reavaliado e modificado. A noção de que o contexto é dado se invalida perante a noção de que a pertinência é dada e o contexto é variável e multifacetado.

NOTAS

1- Esta teoria encontra-se expressa em *Relevance: communication and cognition*, de 1986, por Dan Sperber e Deidre Wilson.

2- Kerbrat-Orecchioni é aqui mencionada como uma exemplificação da idéia, bastante corrente entre os lingüistas, da pré-determinação do contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'implicite*. Paris: Colin, 1986.
- MAYER, Richard E. *Cognição e Aprendizagem Humana*. São Paulo: Cultrix, 1981.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

ANEXO

The Baby Name From Hell

What's in a name? Money and fame, says the Tokyo snack-bar owner who shocked Japan by naming his newborn son *Akuma*, or "devil." Shigeharu Sato says he wanted to make his boy an instant celebrity—in the hope that fame might turn to riches. Japanese officials were not amused. They have refused to register the name, arguing that the boy would face years of taunts and bullying. Sato is taking the case to court, and he will probably win. Japanese law doesn't spell out what constitutes an appropriate name. Sato says he has the right to name his child whatever he'd like. To emphasize his point, he and his wife have already picked out a name for their next baby: *Bakudan*. It means "bomb."

A Teoria da Pertinência e o Ensino-Aprendizagem de Línguas: O Artigo Definido.

Alzerinda de Oliveira Braga
Universidade Federal do Pará

I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. Como Funciona a Cognição Humana

Segundo Sperber & Wilson (1986:47) a cognição humana teria como tarefa desenvolver o conhecimento de mundo de um indivíduo adicionando informações acuradas, mais facilmente recuperáveis e mais desenvolvidas em áreas de maior interesse para o indivíduo. Essa tarefa de processar as informações dura a vida inteira. Desde que nascemos somos bombardeados por mil sensações, impressões. Paulatinamente vamos tirando informações do mundo ao nosso redor construindo dele uma representação mental e desenvolvendo um aparato conceitual denominado por Sperber & Wilson de meio-ambiente cognitivo. O meio ambiente cognitivo de um indivíduo é um conjunto de fatos que são manifestados para ele, ou seja, um conjunto de fatos perceptíveis ou inferíveis que consistem não só das coisas que ele já sabe, mas de tudo que ele possa ser capaz de vir a saber no seu ambiente físico. O meio-ambiente cognitivo de um indivíduo depende diretamente de seu ambiente físico e de suas habilidades cognitivas. O conhecimento que um indivíduo adquire contribui para a sua habilidade de conhecer novos fatos.

Como se processam as informações dado que a todo momento nosso cérebro é bombardeado com uma variada gama delas advindas dos mais variados contextos e por diferentes meios?

Segundo os idealizadores da Teoria da Pertinência ou Relevância, há um princípio básico que faz com que a informação

seja processável pelo ser humano: é a pertinência ou relevância. As informações que recebemos podem ser de três tipos: informação velha, não digna de ser processada por já estar presente na nossa representação mental; informação nova, mas totalmente desligada de qualquer coisa em nossa representação mental e, por isso, só pode ser adicionada a essa representação como uma porção isolada o que geralmente significa muito custo de processamento para pouco benefício; informação nova ligada com uma informação velha gerando uma terceira informação. Quando isso ocorre dizemos que a informação é relevante. Quanto maior for o efeito multiplicador, ou seja, quanto mais conhecimento for gerado, maior a relevância. O princípio da relevância é, portanto, o guia que nos faz selecionar a informação que vai ter este efeito multiplicador, que vai gerar novas informações desenvolvendo o nosso meio-ambiente cognitivo nos tornando capazes de conhecer cada vez mais.

2. A Questão Pedagógica

Conhecer é a empresa de todos nós, seres humanos, e é inclusive uma questão de sobrevivência: quanto mais conhecermos mais e melhor poderemos viver. A escola é uma instituição criada com o objetivo de levar o conhecimento aos alunos desenvolvendo o seu aparato cognitivo e ampliando a representação que os mesmos têm do mundo. Para que este objetivo seja de fato atingido é necessário que os pedagogos e os professores levem em consideração isso que nós estamos chamando aqui de meio-ambiente cognitivo, que procurem saber, até onde é possível, o conhecimento que os alunos já têm, a representação que eles fazem de certos aspectos do mundo. Em nosso modo de ver é aqui que está o problema no ensino-aprendizagem nas escolas de um modo geral e, em particular, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa (BRAGA, 1991). Em nossas escolas, não se leva em conta a variação linguística sendo o ensino pautado na visão tradicional da existência de uma língua “correta”, ideal, para ser usada por todos os falantes, cabendo, portanto, à escola substituir a linguagem “errada” do aluno

por esta “língua ideal”- o padrão.

Podemos, no entanto, entender a língua padrão sob um outro prisma: uma forma variante da língua portuguesa que cumpre uma função social, assim como as outras variantes usadas nas diversas situações de comunicação. Sob esse prisma o papel da escola seria, não mais de substituir uma variante por outra, mas sim acrescentar outra forma de falar àquelas que os alunos já trazem de suas experiências cotidianas aumentando a sua competência comunicativa.

À luz do que foi exposto acima queremos discutir aqui a questão do ensino-aprendizagem de um aspecto do português-padrão - o artigo definido - em uma escola indígena.

II - A DEFINIBILIDADE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO ARTIGO DEFINIDO EM LÍNGUA PORTUGUESA.

1. Situando a Questão

A definibilidade é um processo linguístico através do qual o falante dá um determinado status ao nome categorizando-o ora como indefinido, ora como definido. Segundo Chafe, numa situação de comunicação, se eu penso que o meu interlocutor sabe e pode identificar o referente particular que eu tenho em mente, então eu dou a ele o status de definido, ou seja, “eu assumo que você pode, entre todos os referentes que podem ser caracterizados deste modo, selecionar aquele que eu tenho em mente”. Muitas línguas, como é o caso da língua portuguesa, possuem uma marca explícita para dar ao nome o status de definido: o artigo definido. No entanto, há outras que não marcam essa categoria nos nomes ou o fazem juntamente com outros traços como, por exemplo, através dos pronomes demonstrativos, que veiculam junto com a definibilidade a indicação da proximidade ou distância do referente em relação aos interlocutores.

O caso de que vamos tratar aqui não é uma língua diferente, mas um dialeto do português onde o artigo definido, tão presente no nosso falar, não é sistematicamente usado, não faz parte do português falado por uma parte considerável da comunidade. Trata-se da comunidade do Posto Indígena Guaporé.

2. Situação Linguística do Posto Indígena Guaporé

O Posto Indígena Guaporé, situado à margem direita do rio Guaporé, município de Guajará-Mirim, Rondônia, conta com uma população de 276 pessoas (1990) constituída pelos seguintes grupos étnicos: Ajuru, Arikapô, Aruá, Canoé, Cujubim, Jaboti, Makurap, Massaká e Tupari. São faladas no Posto as línguas ajuru, aruá, jaboti, makurap, tupari e português. A língua arikapô tem somente duas falantes.

O português falado na comunidade do Guaporé tem características peculiares que estão sendo agora investigadas por nós juntamente com uma bolsista de iniciação científica. Dentre estas características está o uso não sistemático do artigo definido, pela maioria da população que tem o português como língua 1, para marcar o status de definibilidade nos nomes. É comum ouvir-se frases como:

“Cara dele é preto”	por	“A cara dele é preta”
“Abri boca”	por	“Abri a boca”
“Vai lá em casa vê nenê”	por	“Vai lá em casa ver o nenê”

3. A Questão do Ensino-Aprendizagem do Artigo Definido

O artigo definido é um aspecto da gramática da língua portuguesa para o qual não se vê, nos textos didáticos, nem exercícios, nem uma preocupação com o seu ensino visto que a criança já chega na escola com um domínio perfeito do mesmo devido essa categoria de palavras ser aprendida já na infância em situação natural de fala. O exercício comum nos livros didáticos sobre o emprego do artigo tem o objetivo mais central de cobrar

do aluno a identificação do gênero do substantivo e não o uso do artigo em si e se fosse essa a meta com certeza não atingiria o fim desejado, pois se trata de listas de palavras isoladas com pontinhos na frente para a criança completar com a forma adequada do artigo: o/a. Como o valor e função do artigo só podem ser apreendidos em uma situação de comunicação onde o falante e o ouvinte partilham certo conhecimento do referente em questão, um exercício assim jamais atingiria o objetivo de levar a criança a saber empregar corretamente essa categoria de palavra, pois ele não traz nenhuma informação relevante para ser processada. No caso da criança que já domina o uso do artigo definido, não há nenhuma informação nova; no caso da criança que não domina esse uso pelo fato de no seu dialeto não haver essa marca obrigatória, a informação trazida por esse exercício, se é que há alguma, não se liga a nada no seu conhecimento linguístico sendo, portanto, irrelevante. Esse é justamente o caso que se verifica no Posto Indígena Guaporé.

4. Uma Proposta Revelante

Antes de tudo qualquer proposta de ensino para ser relevante deve partir de bases sólidas, da situação concreta do aluno. No caso em questão significa partir de sua variedade de fala, para então introduzir o que se quer que ele domine de acordo com a variedade padrão: o artigo definido. Para isso, é preciso saber como e quando o definido é usado na fala dos alunos, pois só comparando esse uso com o uso padrão é que se poderá traçar metodologia eficiente para atingir o objetivo almejado.

Primeiramente o ensino deve partir do oral, a fim de sensibilizar os alunos para a variabilidade linguística: não falamos igual o tempo todo; as pessoas que moram em regiões diferentes falam de modo diferente a mesma língua, os ere (não-índios em makurap) falam diferente dos índios, etc. Além destas diferentes formas de falar a língua portuguesa, há ainda uma outra que é veiculada principalmente nos livros e que é a variedade que se ensina nas escolas - a variedade padrão. Com essa explicação o professor

prepara o aluno para introduzir o que se quer que ele aprenda: o uso do artigo definido. Partindo da oralidade deve-se levar os alunos a perceberem os diferentes modos com que, em nossa língua, nos referimos às coisas: o genérico e o específico (definido x indefinido); o que pode ser feito através de narrativas infantis, de histórias míticas que se contam às crianças.

Ex. "Tatu (genérico) é bom pra se comer. Um dia um tatu (específico indefinido) passou por nós no mato. Ai papai matou o tatu (específico definido) e nós comemos ele"

A partir de exercícios orais conduzidos pelo professor, a criança vai descobrindo a função do artigo em nossa língua sem o uso de metalinguagem ou de exercícios artificiais descontextualizados.

Paralelamente às atividades orais, pode-se trabalhar o uso do artigo em textos escritos explorando as regras de uso dos mesmos conforme MASTER (1988):

1. A primeira vez que um nome aparece em um contexto ele é considerado indefinido

Ex: "Ia pela estrada um homem, um menino e um burro. O homem ia puxando o burro e o menino ia sentado nele."

2. Quando o nome é mencionado pela segunda vez, ele é definido. (v. exemplo anterior).

3. O nome adquire status de definido desde a primeira vez que aparece em um contexto quando:

a) vem seguido ou antecedido de superlativo ou de adjetivos que indicam seqüência ou univocidade

Ex: "o mais belo dos homens"

"o primeiro homem a pisar na lua foi Armstrong."

"o único homem que veio foi teu irmão"

b) há conhecimento compartilhado pelos interlocutores, ou seja,

se se conhece o referente ele automaticamente toma o status de definido. Esse conhecimento compartilhado pode ser subdividido em três tipos: mundial (o sol, a lua); cultural (o telefone, o teatro) e regional ou local (a universidade, a porta).

Todas as atividades propostas não devem nunca se pautar em frases isoladas, mas sim em textos, orais ou escritos, que partam da realidade do aluno a fim de que possam ser processados por ele aumentando o seu aparato conceptual, sua representação mental do mundo, pois só assim terá havido produção de conhecimento.

III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e a proposta que ora fazemos fazem parte de um trabalho mais amplo que visa investigar o português falado pela comunidade do Posto Indígena Guaporé com o objetivo de repensar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola da referida comunidade, contribuindo, também, para um debate mais abrangente: o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no primeiro grau.

O estudo sobre o funcionamento da linguagem e das línguas tem avançado bastante nas últimas décadas e o resultado das pesquisas, tanto no campo da lingüística teórica quanto no campo da lingüística aplicada, não devem mais ser ignorados no ensino de línguas. A abordagem puramente normativa e metalingüística no ensino da língua portuguesa, predominante nas escolas brasileiras, precisa ceder espaço para outros tipos de abordagem pautados numa visão social e pragmática da linguagem.

Toda língua é usada na interação entre os indivíduos em variadas situações de comunicação com os mais variados fins: pedir, argumentar, informar, mandar, etc. Quanto mais complexa é a sociedade, mais variadas são as situações de comunicação vividas por seus membros. As formas lingüísticas (estrutura das frases, vocabulários, emprego de conectivo, etc.) variam conforme as situações e os objetivos do falante. Fazer bom uso dessas formas

faz parte da nossa competência comunicativa, competência essa que a escola precisa desenvolver cada vez mais, levando os alunos a terem um melhor desempenho lingüístico, tanto oral como escrito, nas diversas situações de comunicação do cotidiano.

Além da mudança de concepção em relação à linguagem, a escola precisa também repensar o papel do aluno na aprendizagem. As discussões recentes no campo da educação vêm dando muita importância ao educando colocando-o no centro do processo como **sujeito do aprender**. - o construtivismo (AZENHA, 1993). A teoria da pertinência, argumentando que a cognição humana funciona segundo certo princípio o da pertinência, reforça essa discussão ao mostrar que o nosso cérebro não é um mero depósito de informação, como crêem, ou parecem crer, os adeptos da “educação bancária” tão comum em nossas escolas.

Todas essas discussões apontam para um ensino que leve em conta a experiência, o conhecimento trazido pelo aluno ao chegar à escola considerando-o como sujeito inteligente construtor de seu próprio saber. São essas concepções que estão na base de nossa proposta de ensino da língua portuguesa no primeiro grau e é ela que queremos discutir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo - de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993
- BRAGA, Alzerinda de Oliveira. Dialetos do português e o ensino do português-padrão. In: *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas*. Belém, (26):1-9 out./dez. 1991.
- CHAFE, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In: LI, Charles (ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.
- MASTER, Peter. Teaching the english article system. In: *Forum*, vol XXVI, 2, abr. 1988.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre. *Relevance: communication and cognition*. London: Basil Blackwell Ltd, 1986.

A entrevista lingüística: esse estranho diálogo

Maria Risolêta Silva Julião
Universidade Federal do Pará

1. KIBRIK (1977) propõe, dentre outros métodos para trabalho de campo em lingüística, o método experimental, envolvendo dois participantes: o falante da língua alvo e o pesquisador. O primeiro - o informante - é a fonte da informação e o avaliador dos enunciados que lhe são apresentados pelo pesquisador, uma vez que este não domina a língua em questão. Utiliza-se, portanto, a técnica da entrevista lingüística que é norteada por roteiros previamente estabelecidos constituídos de listas de palavras e de elencos de frases. Estabelece-se, assim, um tipo de diálogo em que o lingüista faz experimentação de formas. Um diálogo dirigido pela idéia de denominação e de paradigma que NIDA (apud BARROS, 1993: 514) assim define: a) pedir pela designação por meio da ostensão, isto é, perguntar pelo nome de objetos e pedir frases que descrevem eventos, b) pedir, a partir de um determinado objeto a forma flexionada (em termos de posse, por exemplo) ou a partir de uma frase proceder-se a mudança de agente, estabelecendo-se assim os paradigmas. A obtenção dos dados pode se dar (SAMARIM, 1967:114): a) por retroversão, b) por substituição ou por paradigma, c) por correção, d) por obtenção auxiliar de dados, e) paráfrase, e f) obtenção encoberta de dados.

Alvo de muitas críticas, esta modalidade de entrevista tem algum mérito: dá conta de problemas específicos que, de outra maneira, podem exigir um tempo maior de trabalho e permite coletar os dados que forneçam a estrutura básica de uma língua, objetivo primeiro da lingüística de campo.

2. A situação ideal da entrevista lingüística como situação especial de diálogo define-se por um certo grau de acordo entre os participantes que ocupam posições diferentes e complementares no diálogo. Posições que se caracterizam pela assimetria porque cada um

possui papéis marcados em relação a que tipo de ato de fala se espera que executem. Ao linguísta cabe fazer determinadas perguntas; ao informante, responder de maneira sucinta e direta, como também repetir sua resposta várias vezes, até que o linguísta seja capaz de imitá-lo. Isso significa a socialização das regras da entrevista cujo sucesso depende de que o informante seja treinado para tal situação de diálogo, o que envolve desde o uso do gravador, até os objetivos da entrevista, bem como a segmentação de enunciados. As normas da entrevista exigem participantes adequados. Ao linguísta é interdito transferir para o informante as suas responsabilidades: “como se produz tal som?” O informante deve ser além de falante nativo da língua alvo, alguém de dentro do grupo. Além disso, deve ser inteligente o que significa reconhecer a intenção do linguísta, estar de acordo sobre o objeto apontado ou evento requerido, aceitar que o linguísta dirija o estranho diálogo da entrevista.

Não me parece descabido, tendo em vista o objetivo desse trabalho, lembrar que a entrevista linguística tem por princípio uma análise fundada na função referencial e componencial do sentido, vista como uma técnica para obter generalizações. Isso significa que o sentido do enunciado será determinado pela decomposição das suas formas superficiais e sua relação com o conhecimento proposicional. Assim sendo, o enunciado não é considerado enquanto performatividade (ação), mas como descrição de algo (BARROS:1993, 607).

3. A perspectiva de um roteiro bem elaborado, escolhido de antemão como forma de já se ter organizados os dados aquando do início da entrevista (um bom linguísta é aquele que já tem sua entrevista esquematizada antes de iniciar o trabalho de campo, que já tem organizado um bom número de possibilidades paradigmáticas!) e a presença do informante, um falante nativo da língua em estudo, deveria bastar para a sua realização bem sucedida.

No entanto, ao considerar apenas o contexto zero, deixando de lado o certo e o errado para determinados contextos, o linguísta, embora queira com isso eliminar as possibilidades de crise termina por proporcionar ocasiões para tal. São comuns as situações de fracasso

e todo linguísta de campo tem uma ou duas histórias sobre como desejava determinada informação e não obteve ou obteve outra. E não só os linguístas de campo. Também os antropólogos, os sociolinguístas falam de crise de comunicação.

Assim, BORTONI (1984:12) ao tratar de problemas de comunicação interdialeto a partir de entrevistas realizadas com migrantes da zona rural radicados em Brazlândia, cidade satélite de Brasília, apresenta uma série de ocorrências que ilustram bem o que aqui se considera crise de comunicação. A disposição dos participantes em convergir sua linguagem (uma das características da entrevista, enquanto evento de fala) como forma de diminuir a posição assimétrica dos interlocutores, não significa, em absoluto, a ausência de problemas de compreensão. Tais problemas podem derivar tanto de diferenças dialetais no nível fonológico, gramatical, semântico quanto de falhas pragmáticas definidas como a má interpretação da força pragmática que o falante confere ao enunciado.

Divergindo da perspectiva da linguística de campo quanto ao estatuto da entrevista no processo de conhecimento científico, a pragmática etnográfica aponta uma alternativa para a questão. BARROS (1993, 547-50) tomando como ponto de partida BRIGGS (1989) conclui que as crises comunicativas da entrevista não são externas ao estudo linguístico, mas são o ponto de partida da análise como forma da individualização da entrevista enquanto evento comunicativo. Para a pragmática, solicitar, por exemplo, ao informante um julgamento prescritivo “Pode se dizer também?” (prática comum na entrevista linguística) caracteriza o metalinguístico como um universal metodológico que desconsidera a possibilidade de não existir, em uma comunidade onde se aplica uma entrevista, enunciados prescritivos como prática cotidiana. Isso caracteriza a entrevista como um jogo de linguagem não-universal e artificial porque externo às rotinas metacomunicativas de um grupo. A artificialidade em relação às regras do diálogo cotidiano faz da entrevista um jogo de linguagem próprio da tradição ocidental, ritualizado. Nessa perspectiva, o dado obtido em situação de entrevista se define como conjuntural às condições de

uso e a designação é um conjunto de convenções institucionais que estabelecem a correlação simbólica entre o objeto e a expressão. Nesse sentido, o desafio é procurar as condições pressupostas (as regras públicas) entre os interlocutores para que o diálogo da designação ostensiva, em situação de entrevista, tenha os resultados esperados.

4. Diversos fatores podem ser apontados como desencadeadores de crises de comunicação em situação de entrevista linguística. BARROS (1993, 523) apresenta uma lista de situações de conflito organizadas de maneira aproximada à proposta de Austin: a) casos em que a ação não se realizou, isto é, o pesquisador não consegue estabelecer a entrevista linguística e b) casos em que a ação se realizou de forma incompleta. São casos em que linguísta e informante estabelecem o diálogo da entrevista, mas ele não se realiza completamente.

Em a) listam-se os casos de silêncio como resposta à presença do linguísta (o silêncio, no caso, é próprio quando se está em presença de estranhos). Listam-se, ainda, aqueles em que o informante não distingue o diálogo com função metalingüística daquele em que se usa a expressão solicitada numa situação do cotidiano:

- Quem fez esse vestido? (o objetivo era elicitare frases interrogativas)
- Iha. (Eu, em Anambé).

Incluem-se, também, mudanças introduzidas no paradigma pelo informante que julga melhor, por exemplo, uma frase no futuro, em vez de no passado como quer o pesquisador, porque corresponde à sua situação de vida. Ou, ainda, os casos de informações adicionais que o informante julga pertinentes:

- Arrancar mandioca?
- Po' o. Pra batata não é po' o, porque batata grela.

Em b) estão os casos em que a crise se dá porque linguísta e informante não compartilham a mesma referência:

- Meu pai.
- neru (Teu pai)

uma vez que a informante considerava o referente de meu em relação à pesquisadora, e não em relação a si mesma. Estão também os casos em que a dificuldade se deve ao princípio teórico de que duas expressões numa língua não são sinônimos perfeitos (a distinção entre ambas já estaria inscrita na estrutura semântica da língua. Não conseguir diferenciá-las se deve apenas a uma falha da entrevista e não a outras causas). Há, ainda, a crise de transcrição em que o informante altera o dado anteriormente fornecido:

- Porta.
- akinapã

para dias depois fornecer tapiyuru.

Esse trabalho, portanto, será uma tentativa de compreender um dos muitos “problemas” que enfrentei durante a pesquisa de campo para coleta de dados, procurando sair do campo das perguntas “será que índio não pensa em abstrato? por que será que índio não consegue falar do que não vê?” que evidenciam a crença de que, por pertencerem a culturas ágrafas, os índios não têm desenvolvidas faculdades cognitivas superiores que lhes permitam pensar em abstrato, falar do que não vêem. Procurando não ficar apenas na constatação: mas não foi isso que eu perguntei! Não é mais do que uma tentativa: ver como o princípio de pertinência de SPERBER & WILSON (1989) poderia dar conta da entrevista linguística como um evento fora do contexto natural. Lembro, aqui, que as minhas informantes são falantes do português.

5. Um dos pontos do questionário selecionado para a coleta de frases trata da operação de relativização (itens 48-59 do Formulário

do Museu Nacional, versão de 1980). Procurando adaptar as frases a alguma situação pelo menos verossímil para a informante pedi-lhe a frase “Jove matou o cachorro que mordeu o menino?”, procurando eliminar a possibilidade de equívoco por parte do informante, uma vez que Jove é membro da comunidade. Tratava-se de falar de alguém conhecido. A princípio a resposta se referiu à primeira parte da frase: “Jove matou o cachorro.” Insisti: “Jove matou o cachorro que mordeu o menino?” Dessa vez foi a segunda parte da frase: “O cachorro mordeu o menino.” E assim foi por mais umas quatro ou cinco vezes. Resolvi contextualizar melhor a frase e criei uma situação: “Se tu tivesses de contar pra Durica (a outra informante que estava sentada ao lado) que Jove matou o cachorro que mordeu o menino como tu dirias a ela “Jove matou o cachorro...?” Ela se volta para Durica e, em Anambé, lhe “conta” o fato. Durica, dirigindo-se a mim, pergunta: “Foi mesmo? Mordeu qual dos pequenos dele?” É necessário acrescentar mais uma informação: Jove tinha, na época, quatro filhos homens.

6. Admitimos, aqui, que todos os seres humanos têm por objetivo a maximização da eficácia do tratamento que dão às informações. O tratamento da informação implica um esforço que só será empreendido se resultar num certo benefício. É, portanto, inútil chamar a atenção de alguém sobre determinado fenômeno que não lhe pareça suficientemente pertinente para prender sua atenção. A informante não distinguiu, no caso, o diálogo com função metalingüística daquele em que se usa a expressão numa situação cotidiana, sendo assim, ela supõe que eu quero chamar sua atenção para determinado fenômeno: Jove matou o cachorro que mordeu um dos seus filhos.

Em termos da entrevista lingüística, a contextualização por mim utilizada não surtiu o resultado esperado: uma frase que permitisse descobrir como se constroem as relativas em Anambé. Houve, portanto, do ponto de vista de SAMARIM (1967) uma crise de comunicação que se deve a problemas com a entrevista. Mas, se considerarmos que, embora com características próprias, a entrevista lingüística constitui um evento de fala, poderemos achar outras respostas para esta crise.

7. Voltando ao evento solicitado: “Jove matou o cachorro que

mordeu o menino.” Se Jove tem filhos e Jove matou o cachorro que mordeu o menino esse menino só pode ser um dos filhos de Jove. Como Durica chegou a essa conclusão?

A informação nova: Jove matou o cachorro e a informação anterior, que não se construiu no aqui e agora da entrevista, mas foi tirada de uma representação anterior do mundo - Jove tem filhos - leva a informante a deduzir que o cachorro mordeu um dos filhos de Jove. Como na comunicação verbal o auditor é levado a aceitar como verdadeira ou quase verdadeira esta ou aquela hipótese porque o locutor lhe garante a verdade, Durica terá deduzido que eu quisesse enquanto locutor que ela fizesse a hipótese: o cachorro mordeu um dos filhos de Jove, já que uma das tarefas do auditor consiste em descobrir quais são as hipóteses cuja verdade lhe é garantida pelo locutor. Para cumprir esta tarefa, o auditor se apóia no princípio da pertinência. O auditor presume que a informação que o locutor lhe comunica se revelará pertinente; produzirá efeitos contextuais a um preço relativamente baixo.

Sua pergunta, portanto, não reflete apenas um momento de crise na entrevista, mas reflete também o percurso para dar conta da pertinência do meu enunciado: após haver interpretado a última parte do meu enunciado Durica teria na memória de seu dispositivo dedutivo um contexto inicial composto de três hipóteses:

- a) O cachorro mordeu o menino.
- b) Como Jove tem filhos, o cachorro mordeu um dos filhos de Jove.
- c) Jove matou o cachorro que mordeu um dos seus filhos.

A hipótese a) exprime o último enunciado; b) é uma premissa que, combinada com a) dá lugar à implicação contextual em c).

No curso da contextualização efetuada, as hipóteses utilizadas foram reforçadas pelo fato de que a contextualização produziu o resultado esperado. Durica então fez a hipótese: o locutor quer afirmar

que o cachorro mordeu um dos filhos de Jove e por isso Jove matou o cachorro. Isto quer dizer que ela buscou um contexto que maximizasse a pertinência. Dessa forma a informante chega a uma interpretação suficientemente pertinente e tem, portanto, boas razões para pensar que se trata da interpretação que o locutor lhe quis comunicar. O diálogo, no caso, não apresentou os resultados esperados - a maneira como na língua Anambé se constroem as relativas - porque, embora, mutuamente manifesto entre o comunicador (no caso, a entrevistador) e seu destinatário (a informante) que um estímulo ostensivo foi produzido e que o comunicador tivesse a intenção de que fosse manifesto ao destinatário que o estímulo era pertinente, os interesses do destinatário e do comunicador não coincidiram exatamente. Isso reforça a afirmativa de que pesquisadora e informante têm propósitos diferentes no diálogo da entrevista. A pesquisadora quer dados que lhe permitam construir um modelo da língua alvo o que não é, absolutamente, o objetivo das informantes. Vale lembrar que as minhas informantes sempre se referem ao nosso trabalho (meu e delas) como uma conversa: “amanhã eu venho pra gente conversar”, “vim pra cá conversar com a senhora”. Até aqui nenhuma novidade. Mas me parece que Sperber & Wilson indicam caminhos mais seguros para a compreensão das crises de comunicação em situação de entrevista cujo curso, conduzido pelas perguntas da pesquisadora, é definitivamente contrário à lógica do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. *Da tradução missionária: uma abordagem pragmática-etnográfica*. Campinas: UNICAMP, 1993. (Tese de Doutorado)
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Problemas de comunicação interdialeto*. Tempo Brasileiro. (78/79): 9-32, jul./dez. 1984.
- BRIGGS, Charles L. *Learning how to ask: a sociolinguistics appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge. Cambridge University Press. 1989.
- SAMARIM, William J. *Field linguistics: a guide to linguistic field work*. New York. Holt, Rinehart and Winston. 1967.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre. *La pertinence: communication et cognition*. Paris: Minuit, 1989.