PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

ROSA MARIA AP. NECHI VERCEZE

A PROGRESSÃO REFERENCIAL E TÓPICA NA INTERAÇÃO DISCURSIVA ENTRE ADOLESCENTES

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

ROSA MARIA AP. NECHI VERCEZE

A PROGRESSÃO REFERENCIAL E TÓPICA NA INTERAÇÃO DISCURSIVA ENTRE ADOLESCENTES

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de doutora em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

_____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Hilton Sayeg Siqueira pela orientação competente e paciente e por ter aceito o desafio de me orientar, confiando em mim, mesmo sem me conhecer.

À Profa Dra. Ingedore Villaça Koch e o Prof. Dr. Luiz Antônio Ferreira pelas sugestões e observações valiosas das quais me abriram horizontes para a finalização da pesquisa e pela participação na banca de defesa.

Aos amigos Adail Ubirajara Sobral e Francisco Ferreira Moreira pela amizade, pelas boas conversas e, sobretudo, pelos incentivos vindos sempre nos momentos certos.

Ao Prof.Dr.Antônio Suarez de Abreu e à Prof. Dra. Vanda Maria da Silva Elias pela participação na banca de defesa.

A CAPES pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa que não seria possível sem uma dedicação plena aos estudos.

RESUMO

Esta pesquisa procura discutir os processos de referenciação na língua falada por adolescentes por meio da construção anafórica, dando relevância à essencialidade do sistema referencial na progressão referencial e tópica do texto oral. O trabalho tem por base teórica os princípios da Linguística Cognitiva, para a qual o texto é o resultado de processos mentais. O embasamento teórico recorre a Lakoff & Johnson (1986), Lakoff (1987), Fauconnier (1997), Fauconnier & Turner (1994, 1995, 1998) e Salomão (1997, 1999), cujas pesquisas estão voltadas para o estudo da cognição, por meio de Modelos Conceituais e Modelos de Espaços Mentais, respectivamente; Bakhtin (1986); Goffman (1970, 1974); Mondada e D. Dubois; Schwartz (2007); Marcuschi (1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005); e Koch (2002, 2003, 2004, 2005), que voltam sua atenção para as questões da categorização, da criação de "objetos-de-discurso", da referenciação, da anáfora direta e indireta e das operações de nominalização e coerência, entre outros. Para fins de análise, busca-se investigar as correlações existentes entre os processos cognitivos e as construções lingüísticas na língua falada. Nesse sentido, a investigação incide sobre o modo como os adolescentes constroem sentidos na fala durante suas intervenções em trocas discursivas. A discursivização do mundo por meio da linguagem, que o adolescente constrói, consiste num processo de reconstrução do próprio real, constituindo significados para o mundo na interação comunicativa. A anáfora indireta com o pronome de terceira pessoa " eles" sem antecedente, bem como a anáfora indireta nominal construída por metonímias, nomes genéricos e metáforas com maior produtividade na língua falada apontam para o uso de conhecimentos partilhados num grau mais elevado do que na escrita. Os interlocutores em interação face a face têm condições mais favoráveis para identificar os referentes discursivos durante a co-construção do sentido, a que se somam os elementos extralingüísticos que facilitam essa identificação. A partir da análise, verifica-se que o modelo textual, ou memória discursiva, é continuamente elaborado, reelaborado e modificado através de novas referenciações. Por isso, o processamento textual, a progressão referencial e tópica se desenvolvem em uma constante oscilação entre os movimentos projetivo e prospectivo, que fazem o texto progredir, mediante a ativação e reativação de novas informações e a retomada de informações não novas. Sendo assim, as associações de conhecimentos (domínios e modelos) não são suficientes para ativar ou operacionalizar cognitivamente os vários tipos de conhecimentos armazenados que entram em ação durante o processamento do pensamento e da linguagem, o que torna crucial a inserção nas práticas sociais, mais especificamente, na *interação situada,* pois é nela que esses conhecimentos se interconectam nas relações interpessoais para a construção do sentido.

ABSTRACT

This research aims to discuss the processes of referenciation in the speech of adolescents by means of anaphoric constructions, giving prominence to the referential system in referential and topic progression of spoken text. The work has as a theoretical base the principles of Cognitive Linguistics, which sees texts as the result of mental processes. The theoretical grounds appeals to Lakoff & Johnson (1986), Lakoff (1987), Fauconnier (1997), Fauconnier & Turner (1994, 1995, 1998) and Salomão (1997, 1999), who study cognition, by means of Conceptual Models and Mental Spaces Modsels, respectively; Bakhtin (1986); Goffman (1970, 1974); Mondada and D. Dubois; Schwartz (2007); Marcuschi (1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005); and Koch (2002, 2003, 2004, 2005), who studies questions of categorization, the creation of "speech-objects", of referencing, direct and indirect anaphora and the operations of nominalization and coherence, among others. For the ends of analysis, we investigated correlations between cognitive processes and linguistic constructions in spoken language. The research investigate ways by which adolescents construct sense in speach during their interventions in discursive exchanges. Discursivization of the world by means of language, that the adolescent constructs, consists in a

process of reconstruction of Reality itself, constituting meanings for the world in the communicative interaction. Indirect anaphora with the third person pronoun “they” without antecedent, as well as nominal indirect anaphora constructed by generic metonymies, names and metaphors with a higher productivity in spoken language show the use of shared knowledge in a higher degree than in written texts. Interlocutors in face to face interactions have more favorable conditions to identify discursive referents during the co-construction of sense, to which extralinguistic elements are added that facilitate this identification. From the analysis, we show that text model, or discursive memory, is continuously elaborated, re-elaborated and modified through new referencing. Therefore, textual processing, referential and topic progression develop in a constant oscillation between projective and prospective movements that make the text to progress by means of the activation and reactivation of new information and the retrieval of non new information. Thus, the associations of knowledge (domains and models) are not cognitively sufficient to activate or to operationalize some types of stored knowledge that begin to act during thought and language processing, something that makes crucial the insertion in social practices, more specifically in *situated interaction,* where these knowledge interconnect in interpersonal relations for the construction of sense.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	**10**
CAPÍTULO 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	**15**
1.1 Aspectos descritivos: coleta de dados	**15**
1.2 Caracterização dos participantes	**16**
1.3 A construção das relações sociais dos participantes	**18**
1.4 Considerações sobre os registros dos diálogos	**22**
1.5 Critérios utilizados na transcrição dos diálogos	**22**
CAPÍTULO 2 COGNIÇÃO	**25**
2.1 Cognição e linguagem	**25**
2.2 A Linguística cognitiva	**28**
2.3 Estudos da Metáfora e Metonímia Conceptuais de Lakoff e Johnson	**34**
2.4 O modelo dos espaços mentais de Fauconnier e Turner	**37**
CAPÍTULO 3 ORGANIZAÇÃO E PROGRESSÃO TÓPICA	**51**
3.1 Progressão tópica	**54**
3.2 Coerência	**65**

CAPÍTULO 4 CATEGORIZAÇÃO, REFERENCIAÇÃO, OBJETOS-DE-DISCURSO E PROGRESSÃO REFERENCIAL	**81**
4.1 Categorização	**82**
4.2 Referenciação e Objetos-de-Discurso	**99**
CAPÍTULO 5 PROGRESSÃO REFERENCIAL	**105**
5.1 Anáfora: As relações anafóricas	**118**
5.2 Construção da anáfora direta	**123**
5.3 Construção da anáfora indireta nominal	**129**
5.4 Construção da anáfora indireta pronominal	**139**
CAPÍTULO 6 ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO REFERENCIAL ANAFÓRICA EM SITUAÇÕES DE DIÁLOGO	**149**
6.1 A conexão do modelo dos espaços mentais de Fauconnier e Turner (1997) com o modelo das operações de construção dos referentes da anáfora sem antecedente de Marcuschi (2000)	**150**
6.2 Aplicação do novo modelo em situações de diálogos	**157**
6.3 Número de ocorrências dos tipos de anáforas pronominal e nominal	**167**
6.4 Resultados	**193**
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	**201**
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	**205**

9 ANEXOS	**210**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, cujo objeto é o estudo dos *processos de referenciação* na língua falada por adolescentes*, com especial atenção* à progressão referencial anafórica, tem como base teórica os princípios da Linguística Cognitiva. Portanto, parte da concepção segundo a qual o texto é o resultado de processos mentais. Trata-se de uma abordagem procedural que se relaciona com o "como fazer": os indivíduos possuem conhecimentos acumulados representados na memória que precisam ser ativados em função de suas atividades sociais (KOCH, 2004:21). Assim, leva em conta os processos de organização global do texto falado que abordam a referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio e as relações de ordem interacional (MARCUSCHI e KOCH, 1998a).

A pesquisa se embasa nas propostas de Lakoff & Johnson (1986), Lakoff (1987), Fauconnier (1997), Fauconnier & Turner (1994, 1995, 1998) e Salomão (1997, 1999), cujas pesquisas estão voltadas para o estudo da cognição, por meio de Modelos Conceituais e Modelos de Espaços mentais, respectivamente; Jubran (1993, 1994, 1995, 1996), Fávero, (1983, 1995), que realizaram pesquisa sobre tópicos discursivos; Apothéloz, (1995,2003), Kleiber, 1994, Berrendonner (1995), Milner (1982, 2003), Reichler-Béguelin, (1995), Bakhtin (1986), Golfmann (1970, 1974), Mondada e D. Dubois, Schwartz (2007), Marcuschi (1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005) e Koch (2002, 2003, 2004, 2005), que voltam sua atenção para as questões da categorização, da criação de "objetos-de-discurso", da referenciação, da anáfora direta e indireta e das operações de nominalização e coerência.

Considerando que a língua em si não proporciona a determinação semântica para as palavras, somente uma rede lexical situada num sistema sócio-interativo permite a produção de sentidos. Nessa perspectiva, Marcuschi (2007:70) afirma que dizer que todo sentido é situado equivale a postular que nada se dá isoladamente:

> [...] ao postularmos que uma língua não providencia uma semântica para o léxico, não estamos dizendo que as palavras são vazias de sentido, mas que

> o sentido por nós efetivamente atribuído às palavras em cada uso é providenciado pela atividade cognitiva situada. Assim a língua é um sistema de indeterminações sintático-semânticas que se resolvem nas atividades dos interlocutores em situações sócio-comunicativas (2007:70).

Nesse sentido, buscamos entender, no percurso da investigação, as correlações existentes entre os processos cognitivos e as construções linguísticas na língua falada por grupos de adolescentes. Dessa forma, nossa investigação incide, em linhas gerais, sobre o modo como os adolescentes constroem sentidos na fala durante suas intervenções nas trocas discursivas. A discursivização do mundo por meio da linguagem consiste num processo de reconstrução do próprio real. Para tanto, o falante utiliza formas simbólicas, manipulando sua percepção da realidade de maneira significativa, ou seja, constrói significados para o mundo na interação comunicativa e na interpretação dos sentidos. A referenciação será a base para a nossa investigação, visto que constitui uma atividade discursiva. O falante, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que está à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas com vistas à concretização de seus objetivos enquanto falante que interage e interpreta o mundo.

Na perspectiva teórica proposta por Fauconnier (1994 - 1997), os significados são interpretados por construções mentais produzidas a partir de instruções fornecidas pelos sinais linguísticos (as formas da língua). Logo, os diferentes níveis de estruturação da gramática são entendidos como partes integrantes do conhecimento que os falantes têm arquivado na mente, servindo às formas linguísticas como guias para a construção de significações em domínios mentais.

Nesse sentido, a produção de enunciados ativa correlações entre as formas linguísticas e estruturas de conhecimento de diferentes naturezas, arquivadas na mente dos indivíduos, as quais ficam disponíveis em arquivos cognitivos onde são compartilhadas experiências físicas, psíquicas, sociais,

culturais e linguísticas processadas na efetiva comunicação durante as interações verbais.

A pesquisa parte, do pressuposto de que a produção e compreensão da significação dependem de **domínios cognitivos** e **processos inferenciais.** Assim, pauta-se pela análise de formas linguísticas em unidades de falas espontâneas, em que se fazem presentes expressões anafóricas nominais e pronominais, sinonímias, hiperonímias, repetições e paráfrases, na tentativa de compreender o processamento da linguagem por meio dos conjuntos de conhecimentos estruturados e utilizados nas atividades discursivas.

Esperamos estabelecer as possíveis relações entre expressões, construções linguísticas e processos cognitivos, que investigamos mais especificamente em capitulo dedicado à análise e que sustenta nosso objetivo geral: ampliar os estudos da língua falada informal, sobretudo a dos adolescentes, levando em conta os processos de referenciação discursiva e os recursos de organização da progressão referencial e tópica.

A análise tem por base as seguintes questões:

1) Que relações se podem estabelecer entre as anáforas indiretas nominais e pronominais e os diferentes domínios (conhecimentos) cognitivos, estruturados por “Esquemas Imagéticos” (JOHNSON 1981), “Modelos Cognitivos Idealizados” (MCIs – LAKOFF 1997), “*Frames*, *Scripts* ou *Cenários*” (FILLMORE 1988 e TANNEN 1993);
2) Como mostrar e representar os espaços mentais, enquanto estruturas mentais instáveis e transitórias, para explicar o dinamismo dos processos de referenciação na língua falada, que, sendo localmente processados, dinamicamente estruturados e encadeados uns aos outros, formam *links* através dos quais produzimos e compreendemos os significados da fala nos diálogos, por exemplo?
3) De que forma as estratégias de referenciação são negociadas pelos adolescentes durante a fala para garantir a continuidade referencial tópica e, conseqüentemente, a coerência da fala?
4) Em que medida o espaço mescla *(blending)* enquanto processo cognitivo, opera sobre os outros dois espaços mentais (*input* 1 e 2)

e de que maneira surgem novas relações, configurações, e conseqüentemente novos significados para as construções linguísticas anafóricas sem antecedente no (con)texto durante o compartilhamento dos conhecimentos na interação. (FAUCONNIER 1997)?

5) Em que circunstâncias podemos verificar uma possível relação direta entre as organizações tópicas, as organizações lexicais (categorias) e os domínios cognitivos e de que forma essas organizações e domínios (conhecimentos prévios) estão relacionados na construção de todo processo textual discursivo?

A partir dessas questões, formulamos a seguinte hipótese de trabalho: os falantes, durante a conversação, constroem e reconstroem sentidos por meio de atividades cognitivas, ativando diferentes domínios mentais que propiciam a operacionalização dos temas nos tópicos em andamento. Para tal propósito, os falantes dirigem seu foco de atenção para as informações advindas de seu parceiro ou ouvinte, fixando-se em alguns elementos linguísticos, que orientam na produção ou processamento da fala quando estão com a palavra. Nesse percurso, os falantes realizam uma série de inferências diretamente relacionadas ao seu conhecimento prévio, ao seu contexto pessoal e social e às suas experiências emocionais. A garantia da significação global do texto e do sucesso da conversa partilhada pelos conhecimentos estruturados de falantes envolvidos numa interação constitui um processo que demanda uma imensa atividade sociocognitiva, consistindo, entre outras coisas, no estabelecimento de relações entre os elementos linguísticos construídos na fala entre si e na construção de relações destes com o contexto.

O trabalho se organiza da seguinte forma: o capítulo I apresenta os procedimentos metodológicos para a formação do corpus, a forma de registro das situações de diálogos e as características dos adolescentes que participaram das gravações; o capítulo II aborda a cognição, os modelos cognitivos globais (*frames, scripts* e *cenários*), os modelos cognitivos idealizados (MCI) e os modelos cognitivos locais (os espaços mentais); o capítulo III aborda a organização do tópico conversacional e da progressão tópica; o capítulo IV se concentra no estudo da categorização e recategorização dos referentes, da referenciação e dos objetos-de-discurso; o

capítulo V apresenta a progressão referencial e procura estabelecer os conceitos de anáforas nominais e pronominais diretas e indiretas, bem como suas relações e funções na construção textual; por fim; o capítulo VI apresenta as análises comprobatórias e análise conclusiva da investigação.

CAPÍTULO 1
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 Aspectos descritivos: coleta de dados

A análise proposta tem como base empírica 4 situações de diálogo entre adolescentes do sexo masculino e feminino, cada uma com 2 participantes. O tempo médio de gravação de cada situação varia de 20 a 30 minutos, num total aproximado de 2 horas. As gravações foram feitas em fita cassete, distribuídas em grupos, como mostra o quadro abaixo.

PARTICIPANTES	NÚMERO DE SITUAÇÕES	TEMPO DE GRAVAÇÃO
M/M	1	25min
F/F	2	30 min
F/F	3	30min
F/M	4	30min
F – Locutor do sexo feminino M – Locutor do sexo masculino		

Todas as gravações foram realizadas pelos próprios participantes, sem a presença física do pesquisador, porém com toda a assistência necessária do pesquisador aos adolescentes no que se refere ao material didático utilizado, às instruções e orientações para as gravações. Os registros de fala ocorreram em duas regiões de São Paulo, a zona norte e a zona sul. Escolheu-se de comum acordo um líder de cada grupo, que também era um dos participantes, para se encarregar das gravações. Em todas as situações de interação registradas, os adolescentes tinham conhecimento prévio das gravações e de sua finalidade. Quanto à temática dos diálogos, não houve orientação, tendo sido concedida aos participantes total liberdade de escolha dos temas a ser tratados em seu decorrer. Observou-se que alguns temas perpassam todas as situações de diálogo: experiência escolar,, relacionamentos com o sexo oposto, e que alguns outros surgiram com relativa freqüência: passeios, esportes, estudo, formas de comportamento do grupo, atividades cotidianas. O grupo de participantes foi formado por 8 (oito) adolescentes, com idades de 14 a 17

anos. O grau de escolaridade vai da 1ª série do ensino fundamental II ao 2º ano do ensino médio. Todos os participantes são estudantes de escolas estaduais e particulares da Cidade de São Paulo.

A transcrição das situações de diálogo está registrada no anexo I. A Situação 1 serviu de exemplo em diversos momentos da apresentação das bases teóricas do trabalho, ao longo dos capítulos 2, 3, 4 e 5. A situação 2 foi objeto de análise mais ampla no capitulo 6. As situações 3 e 4 foram analisadas quantitativamente, sendo os resultados obtidos apresentados nos gráficos do capitulo 6. Além disso, as unidades de fala analisadas no capitulo 6, do ponto de vista qualitativo, foram extraídas dessas duas situações.

1.2 Caracterização dos participantes

Os participantes integram dois grupos distintos: o primeiro vem de uma classe sócio-econômica menos favorecida, habitante de bairros mais periféricos da região norte, estudantes de escolas estaduais, situadas nas intermediações da zona norte e o outro vem de classes mais favorecidas sócio-economicamente, habitantes da região sul, estudantes de escolas particulares, filhos de pais, de modo geral, com formação universitária e em sua maioria pertencentes à classe média alta.

A escolha dos participantes foi realizada de forma aleatória, respeitando a disponibilidade de tempo e a aceitação ou não de participação nas gravações. Procuramos, todavia, considerar alguns critérios básicos: idade, sexo, classe social, escolaridade, grau de envolvimento com o pesquisador (adolescentes mais conhecidos, menos conhecidos), disponibilidade e interesse dos participantes.

Em acordo entre todos os participantes, foi autorizada a caracterização dos participantes pelo primeiro nome, sem desrespeitar as normas éticas das pesquisas acadêmicas. Todas as situações de diálogos se referiam aos participantes nas trocas de turno pela letra L seguida de números para designar cada locutor como: L1, L2, L3. Não houve, por parte dos participantes, nenhuma restrição com relação a nomes referidos durante os diálogos.

O tempo de gravação foi de dois meses, período necessário para que o pesquisador acompanhasse e orientasse as gravações de fora, propiciando

também a obtenção de várias informações sobre os participantes, como rotina da vida escolar e familiar, comportamentos dos grupos de convivência fora do espaço escolar, atividades de lazer preferidas, gosto musical, hábitos pessoais (esporte, vestimentas, alimentação, dom artístico, etc.). Foi também possível obter informações sobre o contexto situacional em que ocorreram os diálogos (espaço físico, fatores externos que interferem nas situações de fala: ruídos, vozes, musicas, conversas, etc.) e o estado emocional dos participantes (ânimo ou desânimo) ao longo das interações verbais. Todas essas informações facilitaram a tarefa do pesquisador.

É fato que qualquer pesquisador tem por objetivo alcançar o universo interpretativo investigado de forma global. Em nosso caso, tem fundamental importância a interpretação mais profunda possível de cada uma das situações de interação, considerando os dados linguísticos, os extralinguísticos (suspiros, ruídos, falas paralelas, risos, etc.), os contextuais e os extracontextuais. Entretanto, Labov & Fanshel (1977) afirmam que querer alcançar uma interpretação da totalidade dos fatos é mera pretensão do analista. Nesse sentido, afirmam que:

> In principle, the problem of correct interpretation cannot be solved entirely. We can never hope to have all the knowledge that the participants shared among themselves; but we can approximate a solution to this problem by various strategies, and the convergence of all these strategies will ultimately provide a solution for the problem (p.351).

Dentre as estratégias que os autores apontam, uma das principais o acesso do analista ao círculo de amizades e convivências (familiares ou não). Isso não foi possível em nossa pesquisa, tanto devido ao tempo que os sujeitos dedicaram à gravação como à sua localização em regiões situadas em dois extremos da cidade de São Paulo.

Procuramos no entanto manter o mais estreito contato com o líder de cada grupo, de modo a facilitar o acesso aos conhecimentos partilhados entre os grupos. Durante as fases de escuta das gravações e de transcrição dos

diálogos, sempre recorremos aos informantes quando da necessidade de algum esclarecimento que nos conduzisse às interpretações mais pertinentes dos contextos selecionados para a análise. Houve uma média de 10 (dez) de gravações, porém escolhemos apenas 4 situações de diálogo, como dissemos, número suficiente para o propósito de nossa pesquisa.

Com o acompanhamento e a participação dos sujeitos, percebemos, em todas as situações de interação, que eles têm estreitos laços afetivos de amizade ou parentesco, o que propiciou o partilhamento de um vasto campo de conhecimentos. Esse fator, muito positivo, nos facilitou a recuperação e interpretação de contextos e, em conseqüência, a "reconstrução" do universo interpretativo.

1.3 A construção das relações sociais dos participantes

As trocas verbais se definem como espaço de construção e reconstrução das relações sociais, veiculadas pelas instâncias de manifestação da linguagem. Essas trocas são por um lado um conjunto de intervenções alternadas que exprimem relações de dialógo que sustentam a progressão dos tópicos; por outro lado, durante o interagir, elas revelam um jogo participativo dos interlocutores, numa busca incessante de intercompreensão e de acordos consensuais, visando a uma nova identidade social. Nesse sentido, é por meio de suas relações sociais que os adolescentes inscrevem suas experiências anteriores às interações e projetam novas expectativas em relação a si mesmos, a seus parceiros e ao mundo circundante.

Os participantes das situações de diálogo analisadas constroem suas relações sociais apoiando-se no compartilhamento de opiniões, crenças, hábitos, etc., o que, em parte, garante interações simétricas, sem confrontos, quase sempre direcionadas a interesses comuns.

As quatro situações de diálogo escolhidas em nosso *corpus* apresentam-se como as mais peculiares e particularizadas, do ponto de vista temático, podendo-se destacar como mais comuns a experiência escolar, as formas de diversão e o relacionamento com o sexo oposto. Outros temas, tratados com relativa freqüência, foram: esportes, religião, formas de comportamento do grupo de convivência, atividades cotidianas etc.

Podemos igualmente apontar três aspectos que diferenciam o perfil temático: 1) o relacionamento dos adolescentes que integram cada um dos grupos com o trabalho; 2) o espaço físico onde vivem suas experiências cotidianas; 3) as questões ligadas à violência. Os adolescentes das classes populares, naturalmente, produzem discursos que refletem fortes vínculos com a necessidade de trabalho e de estudo (embora muitos tenham afirmado não gostar de estudar, mesmo reconhecendo a importância do estudo). O discurso deles também denuncia sua proximidade com a violência. Os adolescentes da classe media alta voltam seus interesses para a necessidade e importância do estudo e para algumas projeções de futuro. Seus discursos refletem preocupações com as profissões, na medida em que discutem as possibilidades de escolhas de cursos oportunos e viáveis para a entrada na universidade. Em relação à violência, não há indícios no discurso, uma vez que seu espaço físico de convivência é distinto daquele das classes populares.

No tocante à abrangência espacial do discurso em sua relação com as temáticas, a dos adolescentes que se inserem no grupo dos mais favorecidos do ponto de vista socioeconômico é bem mais abrangente que a dos menos favorecidos. Enquanto o primeiro traz um discurso que ultrapassa as fronteiras da cidade, do estado, e do país, o segundo grupo se limita quase sempre ao bairro e à cidade onde moram os sujeitos.

Um tema comum a todas as situações de diálogos são as experiências cotidianas – a vida familiar. O núcleo central do discurso geralmente gira em torno das experiências na família, na escola, com os amigos. Eles revelam grande necessidade do falar de si próprios, estratégia que sugere a busca de autoconhecimento e a afirmação enquanto seres sociais capazes de participar ativamente de novos contextos comunicativos em situações variadas. Mas essse seu ser social ainda não está formado, e por isso eles não se sentem seguros nem aptos a construir um discurso específico (como o político ou o científico) fora dos contextos de suas ações familiares e cotidianas, seus costumes e vivências.

Segundo Bock (2004), a adolescência é uma construção social e não um período natural de desenvolvimento que se estabelece entre a infância e a idade adulta. O autor argumenta que, associadas ao desenvolvimento físico,

encontram-se significações e interpretações determinadas pela vivência social do adolescente.

Na verdade, a identidade do adolescente vai se construindo a partir das diversas influências advindas dos meios de comunicação, da literatura, das relações sociais, das teorias psicológicas e das experiências de mundo, isto é, se baseia em alguns modelos sociais com os quais se identificam a cada etapa. Para o autor, é a partir das significações sociais que os adolescentes interpretam o mundo em que vivem e constroem sua identidade.

Quanto ao traço enunciativo, o exame do *corpus* nos mostra um comportamento indeciso, instável, uma busca de identidade definida. Isso se reflete nas interações com os parceiros seja por meio da linguagem ou de recursos paralinguísticos. Por exemplo, a maneira de se referirem ao outro, como "idiota", nada mais é do que a forma como se sentem. Neles tudo é caricatural, não há nada consolidado, e a impressão que fazem/revelam dos parceiros é reflexo de sua própria personalidade ainda não formada (o que, de certa forma, justifica a abundância de turnos truncados), assim como grande parte das inferências que revelam a instabilidade e a insegurança com relação a si mesmos.

Desse modo, ratifica-se o que postula Goffman & Mettetal (1986) sobre as relações sociais e afetivas entre os adolescentes. Os autores apontam a necessidade da autodescoberta e do autoconhecimento que norteiam as atividades comunicativas dos adolescentes, pois, para se conhecerem, projetam-se nas experiências e expectativas de seus parceiros, na certeza de que a descoberta do outro representa a sua própria descoberta e de que as soluções apresentadas por aqueles podem solucionar seus próprios problemas. Apresentam-se como sujeitos que buscam, a todo custo, identificar-se com seu próprio meio, procurando excluir tudo o que possa ameaçar os valores nos quais depositam suas esperanças, crenças, ilusões, temores.

Nessa perspectiva, surge a importância da formação de grupos, que assumem uma posição fulcral no processo de crescimento e formação da identidade. O grupo constitui um contexto de aprendizagem para o desempenho de papéis sociais, responde à urgência do apoio para a experiência pessoal de que os membros necessitam e favorece a frontalidade do desafio ao crescimento psicológico. O adolescente ligado a um grupo tende

a enfrentar com menos ansiedade as transformações que vão se operando em sua vida e em sua pessoa (as transformações biológicas da puberdade e outras). O grupo propicia ao jovem assimilar melhor as funções sócio-sexuais, a competitividade, a cooperação, os valores, as crenças, as atitudes dominantes do grupo social etc. Nesse contexto, o grupo é um *estabilizador*, visto que assume uma função característica na solução da problemática comportamental do adolescente e no ajuste das inúmeras pulsões que o envolvem (ALVES 2002).

> Fica evidenciado, pelo discurso que produzem, a preservação de grupos com os quais procuram interagir de forma cooperativa, demonstrando afinidades e apoio aos parceiros. Nessa troca interativa, surge um campo consensual, numa busca incessante do acordo. Mesmo em opiniões divergentes, conflituosas ou polêmicas, acaba por prevalecer o bom senso e são estabelecidos acordos , havendo na interação a aceitação de divergências, que são sempre sanadas no diálogo em prol da amizade, da cooperação; afinal esses adolescentes precisam do grupo, pois é nele que se afirmam com segurança. Alves (2002) explicita claramente o que a adesão e a preservação de um grupo representam para o adolescente:
>
> > O grupo vai, portanto, permitir ao adolescente afirmar-se com toda segurança. No meio de seres que pensam e sentem como ele, o adolescente sabe que pode depor as armas, exprimir-se livremente, sem medo de não ser compreendido ou de enfrentar aquele sorriso irônico e superior do adulto que o aniquila. Aqui é tomado a sério, encontra um ideal e valores à medida das suas aspirações [...] há valores comuns a todos os grupos: coragem, lealdade para com os amaradas, fidelidade à palavra, no fundo, para o melhor e o pior, o grupo incita o adolescente a superar-se continuamente. No grupo os adolescentes ensaiam comportamentos modelados a partir dos adultos; ajudando-se uns aos outros, todos eles semelhantes, todos eles iguais, sentem-se fortes e

> independentes. Não há nada que não possa fazer em grupo, enquanto que, isolados, perpassa um sentimento de impotência face ao mundo dos adultos. (2002:8).

1.4 Considerações sobre os registros dos diálogos

Em nenhuma das situações de diálogo houve interferência direta de outras pessoas, embora houvesse a presença física de outras pessoas no mesmo espaço de determinadas gravações. Isso ocorreu, por exemplo, no grupo da zona norte, pois algumas gravações foram feitas na casa dos participantes, com a presença física de mães, avós etc. Houve ainda, nessa região, algumas gravações feitas na calçada, em frente à casa de um dos participantes. O grupo da zona sul se compõe de jovens que passaram um final de semana em uma fazenda nas proximidades de Serra Negra, participando de um encontro de jovens católicos. Acompanhei o grupo na viagem, dando de longe as orientações necessárias. Gravavam sozinhos, com total liberdade, utilizando-se de locais variados: quarto das meninas, quarto dos meninos, o ônibus, a varanda, imediações da fazenda etc.

1.5 Critérios utilizados na transcrição dos diálogos

Quanto aos critérios utilizados na transcrição dos diálogos, tivemos a preocupação de reproduzir com clareza e fidelidade as transcrições. Para tanto, foram tomados alguns cuidados necessários, postulados por Marcuschi (1991: 09), que insiste na atenção a

> detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros, além de informações adicionais, advindas de ruídos, sons, por exemplo, quando houver, devem aparecer na transcrição, uma vez que seja constatada sua relevância.

Tomando-se como dados primários as gravações registradas em fita-cassete, foram feitas as transcrições utilizando as normas adotadas pelo projeto NURC/SP, sintetizadas no quadro a seguir:

OCORRÊNCIAS	*SINAIS*	*EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	*( )*	*L1 a mina dele é igualzinha ( ) sabe*
Hipótese do que se ouviu	*(hipótese)*	*L2 é por isso que (ela pôs a mão assim) e deu risada tá ligada ((risos))*
Truncamento	*/*	*L2 esse aí que eu tava falamu qui:: tem/ tinha camiseta que ele deixô*
Entoação enfática	*maiúsculas*	*L2 QUEro QUEro mesmo* *L1 vai DA despedida pro RaFAEL::...*
Alongamento de vogal ou consoante s, r	*:: i ::*	*L2 e ela não falô qui:: eu liguei ?...* *L1 não ...*
Interrogação	*?*	*L1 ele luta capoeira né??*
Qualquer pausa	*...*	*L1 ah poxa isso ai... eu sabia não ... eu não sabia ... E esse /e essa porcaria de machucado qui que rolou ai? como se cê machucô?..* *L2 aí se me pegô*
Comentários descritivos	*((minúsculas))*	*L2 brincadeira ele vai viajar hoje ((risos))* *L1 éh::...isso*

		que dá oh ((ruídos)) ...
Simultaneidade de vozes	*[ligando linhas*	*L2 eu vô/ eu vô ca Camila vô amanhã ah :: que bom cum ela ...* *[* *L1 ah ficá sozinha... ah que bom..queria i tanto lá ...tome um sol mais ...*
Variações fonológicas	*Ausência de sons e sílabas ou troca de vogais*	*L2 éh::... então aí ele falô que foi você que me contô L1 eu acho que vai chovê oh o tempo como tá*

Convém estar atento ao fato de que esse conjunto de normas tem por função precípua auxiliar também o pesquisador na sua tarefa de descrição de um “corpus” oral de tal maneira que possa alcançar um bom nível de fidelidade em relação aos dados originais.

As transcrições consistem em objetos de grande valia para os pesquisadores da linguagem, são na verdade um artifício de representação visual indireto dos processos de interação verbal. As transcrições, por serem estáticas e indiretas, ao contrário das gravações, que são dinâmicas e diretas, padecem de alguma imprecisão, apesar dos crescentes esforços dos analistas da linguagem no sentido de construírem as representações mais completas e fiéis das situações originais. Por isso, houve no trabalho a necessidade de recurso constante ao material registrado em fita-cassete, na tentativa de reconstruir com fidelidade, a cada passo, as diferentes dimensões dos processos interacionais estudados.

CAPITULO 2
COGNIÇÃO

2.1 Cognição e linguagem

A linguagem, além de manifestar-se como forma de representação do pensamento estabelece a comunicabilidade mediante processos cognitivos, o que requer uma concepção de estudo mais abrangente, uma vez que o pensar e o agir se manifestam por projeções coletivas ou sociais. No âmbito da perspectiva cognitiva vê-se a linguagem como atividade humana e não somente como sistema de signos e combinações de regras, ao contrário da concepção saussuriana, que restringia a língua a simples representação do pensamento.

De fato, o uso faz que a língua "caminhe", ou seja, influencia o sentido das palavras, que evoluem e se adaptam às necessidades de representação dos falantes para seus fins de comunicação. Essa flexibilidade garante que os sentidos sejam construídos a partir do acesso a informações armazenadas por nossas experiências adquiridas nos partilhamentos sociais, linguísticos e culturais.

Assim, há fortes indícios de que a cognição e os modos de dizer o mundo não estão *apenas* na relação da linguagem com o mundo confirmada pelos órgãos da sensação perceptual e tampouco apenas na relação entre o pensamento e a língua, mas primordialmente nas atividades ou ações praticadas entre os indivíduos que os conhecem (MARCUSCHI, 2005:74). Por conseguinte, ao admitirmos que o mundo comunicado é sempre fruto de um agir e de uma ação discursiva e não meramente uma identificação de realidades discretas, objetivas e estáveis, podemos seguramente concordar com a definição de cognição postulada por Marcuschi (2005):

> A cognição não é um fenômeno meramente empírico nem meramente racional e mentalista, mas ela é um fenômeno essencialmente social elaborado intersubjetivamente no plano discursivo e a língua é um sistema encarnado, mas não de natureza ontológica que carrega em si o mundo. Ela é, sobretudo, um modo

> epistemológico, uma guia do sentido, como diria Fauconnier (1985, 2005:73).

Os estudos a respeito da cognição e da interação comunicativa recorrem ao produtivo conceito de *frame* Bateson, (1954) e Fillmore (1988) – definido como uma espécie de recorte das situações necessário ao processamento das informações que utilizamos normalmente nas situações comunicativas - na realidade referenciada. Podemos dizer, então, que *frame*s são projeções, luzes sobre o recorte de um domínio conceitual determinado e que podem ser evocados sob vários ângulos. Nesse sentido, os diferentes *frames* atribuídos a um domínio conceitual representam diferentes perspectivas que se manifestam na linguagem, gerando informações. Para que tais informações processadas sejam interpretadas, há um mecanismo de capital importância: o processo de *inferenciação*. É através dele que podemos entender o que nos é dito, e a partir disto, construir sentidos, estabelecendo associações com conteúdos já programados pela/na cognição.

Num processo de ativação/reativação, o falante tende, ao realizar as escolhas discursivas representadas pelo léxico, a analisar as condições das informações a que tem acesso, podendo, assim, relacionar as informações acessadas às suas expectativas, investigando o grau de partilhamento social que estas evocam. Essas escolhas são determinadas pela "perspectiva" ou intenção que o falante pretende representar linguisticamente. O conceito de *frame* acima é ampliado pelas propostas de Tannen & Wallat (1987:59). Para as autoras, os conceitos ou termos *frame e esquema*, assim como outros, por exemplo, *scripts*, *protótipos* e *modelos*, têm sido utilizados com diferentes acepções em diferentes campos do conhecimento na linguística, na antropologia etc. Em suas palavras:

> The term "frame", and related terms such as "script", "schema", "prototype", "speech activity" […] have been variously used in linguistics, artificial intelligence, anthropology and psychology. Tannen (…) reviews this literature and suggests that all these concepts reflect the notion of structures of expectation (1987:59).

Em consequência, todos esses conceitos refletem de fato uma estrutura de expectativa. Tal estrutura comporta duas categorias: uma *categoria interativa* para os *frames* e uma *categoria de estruturas de conhecimento* para os *esquemas*. A noção interativa de "frames" refere-se a uma definição do que está em movimento na interação, sem o qual nenhuma fala, gesto ou movimento faz sentido. Desse modo, na tarefa interpretativa, os interlocutores precisam saber "o jogo que estão jogando"; se é um *frame* de "conflito" ou de "brincadeira", por exemplo. Só assim podem dar sentido ao que é dito. Também Goffman (1974) faz menção aos seus estudos sobre *frame* na exploração de suas bases linguísticas. O autor introduziu o termo *footing* para descrever como, ao mesmo tempo em que emolduram um evento comunicativo, isto é, atribuem-lhe um *frame* já determinado, os participantes negociam relações interpessoais ou alinhamentos (postura) que constituem esses eventos. (TANNEM & WALLAT, 1987:60).

Quanto aos *esquemas*, de acordo com Tannem & Wallat (1987:60) referem-se às expectativas dos interactantes com relação a pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo:

> The interactive notion of frame refers to a definition of what is going on in interaction, without which no utterance (or movement or gesture) could be interpreted. […] People are continually confronted with the same interpretative task. In order to comprehend any utterance, a listener (and a speaker) must know within which frame it is intended: for exemple, is this joking? Is it fighting? Something intended as a joke but interpreted as an insult (it could of course be both) can trigger a fight. […] We use the term "knowledge schema" to refer to participants' expectations about people, objects, events and settings in the world, as distinguished from alignments being negotiated in a particular interaction. Linguistic semanticists have been interested in this phenomenon,

> as they have observed that even the literal meaning of an utterance can be understood only by reference to a pattern of prior knowledge 1987:60).

2.2 A Linguística Cognitiva

Se admitirmos a idéia de que os princípios de uso da língua incorporam princípios cognitivos mais gerais, podemos considerar a Linguística Cognitiva como campo que surge amparado pela disciplina científica conhecida genericamente por Ciência Cognitiva[1]; esta propõe uma abordagem alternativa para o estudo da linguagem como meio de conhecimento da realidade, assentando-se na experiência mais concreta (física) sobre o mundo. No âmbito desse novo paradigma na Linguística, a linguagem não é uma faculdade humana autônoma, um sistema independente, porém, antes, uma capacidade em interação com outras faculdades, nomeadamente a cognição e a conceitualização. Isso refuta a tese de autonomia da linguagem cultivada pelo Estruturalismo e pelo Gerativismo, como o mostra Silva (2003:2):

> Pela negação da tese da *autonomia* da linguagem (a linguagem como "sistema autônomo" ou como "faculdade autônoma"), a linguística cognitiva opõe-se aos dois paradigmas linguísticos anteriores (o estruturalismo e o gerativismo). O estruturalismo linguístico, nas suas diferentes formas, entende e estuda a linguagem como um *sistema que se basta a si mesmo* (com a sua própria estrutura, os seus próprios princípios

[1] As ciências cognitivas, partindo de inovações na investigação da natureza do raciocínio lógico-matemático, introduzidas principalmente por lógicos, mostraram que investigar os processos inteligentes e a inteligência em geral é empreitada científica possível. Os processos mentais e a mente foram reabilitados como objetos de investigação, e seu estudo tornou-se o objetivo fundamental dessa nova ciência. *A nova ciência da* mente (Gardner,1984) ou *Como a mente funciona* (Pinker, 1997) ... A representação simbólica também foi reforçada como modelo base por vários desenvolvimentos da Lógica formal e da matemática, na virada do século XIX para XX. Foi nesse momento que se amadureceu a compreensão do que significaria para a representação mental ser um símbolo. Tais desenvolvimentos vieram contribuir para o surgimento dos últimos elementos importantes que deram uma maior consistência para o modelo de mente que a ciência cognitiva logo depois iria postular (Koch, 2004:252 e 261).

> constitutivos, a sua própria dinâmica) e, por conseguinte, o mundo que ela representa e o modo como através dela o percebemos e conceptualizamos, considera-os como aspectos "extralinguísticos". Por seu lado, a gramática gerativa (de Chomsky e seus discípulos) defende que a *faculdade da linguagem* é uma componente autônoma da mente, específica e, em princípio, independente de outras faculdades mentais; por conseguinte, o conhecimento da linguagem é independente de outros tipos de conhecimento (2003:2):

O uso linguístico ultrapassa os limites da funcionalidade comunicativa, sendo entendido antes de tudo como meio de conceitualizar a realidade e de refletir essa conceitualização. E, por ser um processo organizado é que esta se assenta, por um lado, em experiências coletivas (sociais e culturais) e, por outro, em experiências individuais (físicas e epistemológicas). Se a função primária da linguagem é a categorização, então a significação será o fenômeno linguístico primário. Assim, a natureza[2] *enciclopédica* da significação é uma conseqüência da função categorizadora da linguagem, pois se a linguagem serve para categorizar o mundo, a significação linguística não pode ser dissociada do conhecimento de mundo e, em conseqüência, não se pode postular a existência de um nível de significação que pertença exclusivamente à linguagem, uma vez que a significação das formas linguísticas está ligada ao conhecimento do mundo. Sendo assim, a linguagem, graças à sua função categorizadora, não reflete *objetivamente* a realidade, mas impõe uma estrutura no mundo, interpreta-o e o constrói, como o explica Geeraerts (1995:113) a falar de “a natureza *enciclopédica* e *perspectivadora* da significação linguística”.

Marcuschi (1996) alega que o mais fascinante no nosso cotidiano é a naturalidade com que contamos uns aos outros aquilo que vemos, ouvimos e

[2] No sentido de a natureza desta significação encontrar-se intimamente associada ao conhecimento do mundo: "O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivpiduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os "modelos cognitivos" socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência". (Koch 2003:32)

sentimos e termos a sensação de que os outros nos entendem, ou seja, a capacidade dos outros indivíduos de construir percepções sobre o que dizem e de possuírem experiências similares à nossa. Essa atividade de uso da linguagem parece muito trivial, sendo contudo misteriosa. Mas pode ser explicada na "direção das atividades situadas e não das estruturas descarnadas de seus usuários". (1996: 451). Esse parece ser o caminho para pensar o conhecimento como um produto das interações sociais em que a cognição passa a ser vista como uma construção coletiva. Por isso, a necessidade de uma teoria social para o estudo da cognição, além de uma teoria estritamente linguística. Como conceituar o mundo? Representá-lo ou interpretá-lo pela linguagem? Como organizar nosso conhecimento, produzir sentidos públicos por meio do "uso" da língua como realidade simbólica? Marcuschi (1996) nos conduz a reflexões nesse sentido:

> (…) o fato da necessidade e insuficiência da linguagem na produção do conhecimento, o que mobiliza a interação para o centro da observação. Assim, com Mondada (2001), podemos admitir que a língua " existe na e pelas práticas discursivas dos locutores", de tal modo que se acha nelas imbricadas a ponto de não poder ser definida nem compreendida à margem de tais atividades. Na realidade, a lingua se manisfesta como um conjunto de práticas socio-interativas de tal modo que "os efeitos de codificação e de estandardização da lingua não são os únicos aspectos definidores da lingua; eles são o resultados de práticas sedimentadas" que devem ser descritas nos efeitos constituintes. Isto permite concluir que a calibragem de nossos enquadres cognitivos (espaços mentais, modelos, esquemas) não vem de uma simples exterioridade sócio-histórica, mas de nossa relação de continuidades entre sociedade e cognição, isto é um crivo sócio-cognitivo (1996, p: 46-47).

O modo como dirigimos nossa fala aos outros é decorrência de nossa atuação linguística sobre o mundo com a língua, da inserção sócio-cognitiva no mundo, de componentes culturais e conhecimentos diversos. Nossa experiência é uma construção cognitiva - ativamente construída e nossa percepção, a organização de sensações primárias. O mundo comunicado é sempre fruto de uma ação cognitiva via linguagem que atribui um contorno ao contínuo de sensações da realidade empírica, que não possui contorno imediato apreensível. Nossa ação de discretização do mundo na forma como o comunicamos é portanto um trabalho sócio-cognitivo sistemático (Marcuschi, 1996).

Essa complexidade torna vital para a linguística cognitiva não trabalhar isolada de outras ciências, porque a riqueza de sua abordagem alternativa está em trabalhar a linguagem enquanto meio de conhecimento da realidade, o que a torna crescentemente interdisplinar. Dessa forma, os estudos de linguística cognitiva se inserem num plano mais abrangente, em interação com outras áreas de investigação: Psicología, Antropologia Neurociências etc.

O avanço da linguística cognitiva ocorre na passagem da década de 1970 para os anos 1980. Surgem então os estudos psicolinguísticos de Eleonor Rosch (1978), que inserem uma nova visão sobre a estrutura das categorias conceituais, baseadas em representantes centrais ou protótipos. Expande-se o interesse pela visão cognitiva da linguagem, o que ocasiona o surgimento de vários estudos, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Entre estes, destacam-se as obras de George Lakoff (1978, 1993, Lakoff e Johnson 1980), Ronald Langacker (1987, 1991), Leonard Talmy (1988), Mark Johnson (1987), Dirk Geeraerts (1997), Geeraerts, Grondelaers e Bakema (1994), Geeraerts e Gorndelaers (1995), Anna Wierzbicka (1992, 1996), Raymond Gibbs (1996) e de Gilles Fauconnier (1997), Fauconnier e Sweetser 1996).

Os estudos desses e de outros autores abrangem áreas como a Semântica, a Lexicologia, a Sintaxe, a Linguística Histórica e a Semântica Intercultural. O núcleo central “cognitivo” dessa nova visão em Linguística advém da procura de uma relação entre a experiência do domínio físico, a

natureza conceitual do pensamento e a arquitetura da linguagem. A consolidação da Linguística Cognitiva nos últimos quinze anos reflete-se num estimulante pluralismo de teorias e métodos, também, na recepção e, em alguns casos, complementação mútua de outras perspectivas linguísticas atuais, particularmente o funcionalismo linguístico de T. Givón (1995). É a essa vasta tradição funcionalista, claramente oposta à tradição formalista (gerativismo), que Langacker (1999) relaciona o novo movimento. Estas perspectivas funcionalistas compartilham em maior ou menor grau da idéia fundamental da Linguística Cognitiva: a de que a linguagem é parte integrante da cognição, fundamenta-se em processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais e deve ser estudada em seu uso no contexto da conceitualização, da categorização, do processamento mental, da interação e da experiência individual, social e cultural.

Portanto, é no contexto do paradigma cognitivo comum a outras áreas de investigação científica que a Linguística Cognitiva justifica a sua importância como ciência da linguagem. A Linguística Cognitiva, como vimos, considera a linguagem meio da relação epistemológica entre sujeito e objeto e procura saber como ela pode contribuir para o conhecimento do mundo. Nesse sentido, admite que os fatores situacionais, biológicos, psicológicos, históricos e sócio-culturais são necessários e fundamentais na caracterização da estrutura linguística.

Segundo Geeraerts (1995: 113), a Linguística Cognitiva caracteriza-se por três princípios fundamentais; (1) o da primazia da semântica na análise linguística, (2) o da natureza enciclopédica e (3) o de natureza perspectivista do significado linguístico. A primazia da semântica decorre da própria perspectiva cognitiva adotada: se a função básica da linguagem é a categorização, então a significação será o fenômeno linguístico primário, uma vez que a linguagem serve para categorizar o mundo e o significado linguístico não pode ser dissociado do conhecimento do mundo. Por isso, não se pode postular a existência de um nível estrutural ou sistêmico de significação distinto do nível cognitivo, cujo conhecimento de mundo está associado às formas linguísticas. Isso remete à idéia de que conhecimento “linguístico” e conhecimento “enciclopédico” se dão num contínuo (grifos nossos). Assim, se a função categorizadora da linguagem impõe estruturas e formas ao

conhecimento do mundo, ele não é objetivamente refletido na linguagem. Assim, a linguagem em vez de espelhar o mundo, constitui um meio pelo qual o mundo pode ser interpretado e construído, será um meio de organizar conhecimentos que reflitam as necessidades, os interesses e as experiências dos indivíduos e das culturas.

Dos métodos de pesquisa empregados, que, por um lado, levaram aos processos de categorização no léxico no âmbito da gramática e, por outro, às diferentes dimensões da função categorizadora da linguagem, resultaram as principais linhas de investigação em Linguística Cognitiva. O léxico e a gramática são concebidos como um inventário de unidades simbólicas convencionais (pares de forma e significado); as construções (e não as "regras") são o objeto primário de descrição, pois qualquer construção válida é um par de formas e significado; assim, léxico e gramática constituem um continuum e o conhecimento gramatical é uniformemente representado na mente dos falantes.

Em suma, a linguística cognitiva preocupa-se em compreender a natureza de diversas operações mentais relacionadas com o pensamento, a memória, a organização do conhecimento, o processamento e a produção linguística, entre outras. Na linha destas investigações, a linguística cognitiva tem se ocupado especialmente dos problemas da categorização conceitual (a teoría dos protótipos e a das categorias de nível básico), dos modos de organizar e armazenar conhecimentos dentro de uma concepção enciclopédica da Semântica. (LANGACKER 1987), e, ainda, da conexão entre a conceitualização, o pensamento e as categorias conceituais enraizadas em torno de nossa experiência sensorial e motora, como por exemplo: a teoria dos esquemas imagéticos (JOHNSON 1987).

Vamos percorrer rapidamente os estudos de Lakoff e Johnson (1986), Lakoff (1987), Turner e Fauconnier (1994-1995), Fauconnier (1997) sobre a metonímia, tendo em vista que alguns aspectos dessas teorias referentes às estruturas metafóricas conceituais e os espaços mentais contribuem para o estudo que faremos em capítulo posterior sobre os processos de referenciação e aplicabilidade da referência. As estruturas em questão combinam categorias individuais em modelos mentais coerentes, enquanto os espaços mentais são

constructos teóricos que permitem representar ou descrever e explicar o dinamismo dos processos de referenciação[3] e abordar a referência[4] nas linguas naturais.

2.3 Estudos de Metáfora e Metonímia Conceptuais de Lakoff e Johnson

Segundo Lakoff e Johnson, a metáfora e a metonímia são instrumentos cognitivos, e a linguagem corrente está repleta de expressões metafóricas e metonímicas. No âmbito do léxico, elas são os meios mais freqüentes de extensão semântica, mas se vêem generalizadas, convencionalizadas de tal forma que acabam não sendo mais reconhecidas como metáforas e metonímias. Para a Linguística Cognitiva, portanto, elas são fenômenos *conceptuais* e constituem importantes *modelos cognitivos*. A diferença entre metáfora e metonímia é que a metáfora envolve *domínios cognitivos* (domínios da experiência) diferentes, articulando a projeção da estrutura de um domínio-*origem* numa estrutura correspondente de um domínio-*alvo*, enquanto a metonímia se realiza no interior de um mesmo *domínio*, ativando e realçando uma categoria, ou um sub-domínio, por referência a outra categoria ou outro sub-domínio do mesmo domínio (LAKOFF 1987: 288).

De acordo com Lakoff e Johnson (1986) as metonímias *conceptuais* são os vários tipos de processos baseados em relações de *contiguidade* (não apenas no sentido espacial, mas também temporal, causal ou conceptual) do tipo "parte-todo", "percurso-lugar", "origem-percurso-destino","produto-

[3] A referenciação (...) não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciados. (Mondada, 2001:9)
As operações de referenciação, os interlocutores elaboram objetos de discurso, entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com representações cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. (Koch et alii, 2005)
A referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. (Koch, [1999, 2002] e 2004: 61).

[4] (...) referência é um tema clássico da filosofia da linguagem, da lógica e da linguística: nestes quadros, ela fois historicamente posta como um problema de representação do mundo, de verbalização do refrente, em que a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com ele (o mundo). (Mondada, 2001:9) e (Koch, 2004:34).

produtor", "objeto usado-usuário","controlador-controlado", "instituição-gente responsável, "lugar- instituição", " lugar-acontecimento" etc. Os fatores gerais que favorecem o processo metonímico trazem a possibilidade de "perspectivar" determinada componente de uma estrutura conceptual unitária em detrimento de outra(s) ou do todo.

Desse modo, a metonímia é uma entidade usada para nos referirmos a outra entidade relacionada com a primeira. enquanto a metáfora é uma maneira de conceber uma coisa em termos de outra, tendo por função básica a compreensão, a metonímia tem por base a função referencial, que nos permite utilizar uma entidade *por* outra. (uso de dois referentes), além de nos proporcionar a compreensão. Deste modo, os conceitos metonímicos e metafóricos estruturam não só nossa linguagem mas também nossos pensamentos, atitudes e ações, além de se impregnarem nossa realidade. Com efeito, as metonímias simbólicas, por exemplo, são articuladas de modo critico entre a experiência do cotidiano e os sistemas metafóricos coerentes que caracterizam as religiões e as culturas (LAKOFF e JOHNSON 1986:73-78).

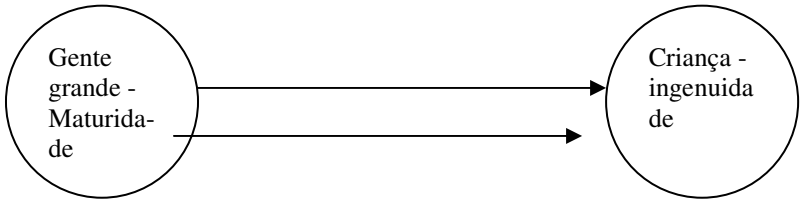
A titulo de exemplo de como se manifestam a metáfora e a metonímia conceptuais em nosso *corpus*, tomamos um fragmento da situação de diálogo número 1:

> 60 L1 ah eu tenho 17 cara ... ah eu não sei as pessoas dizem que eu tenho **cabecinha** mais ou menos
>
> [
>
> 61 L2 não tipo pessoal fala muito que:: éh gente às vezes dá mais /quando a gente dá uma mancada o pessoal acha que a gente dá uma mancada o pessoal acha que a **gente é criAnça** mais acho que esse negócio quando uma pessoa dá mancada ela é criança é totalmente besteira... pô num/ num tem nada a ver com criança num ::

Podemos considerar, à luz das referidas propostas de Lakoff e Johnson, que a expressão *a gente é criança***,** neste contexto de fala, caracteriza uma etapa da nossa vida - a adolescência –, de modo que o

exemplo *a gente é uma criança* constitui uma metáfora, não sendo mera transferência semântica de uma categoria isolada para outra categoria de um domínio diferente; envolve uma analogia sistemática e coerente entre a estrutura interna de dois domínios da experiência e, conseqüentemente, todo o conhecimento associado aos conceitos e domínios em causa. A metáfora em discussão conceptualiza domínios abstratos em termos de domínios concretos e familiares. O que significa dizer que a conceptualização de categorias abstratas se fundamenta, em grande parte, na nossa experiência cotidiana concreta.

O exemplo envolve dois domínios cognitivos diferentes (domínios de nossa experiência). O diagrama mostra haver um mapeamento (correspondência) entre duas etapas da vida: adulto e criança.



domínio fonte (concreto) domínio alvo (abstrato)

Fica patente que na correspondência entre o domíio-fonte e o domínio-alvo, o falante constrói o sentido metafórico de sua fala. Entre os dois domínios estabelece-se a analogia estrutural que mostra o descontentamento do falante L2 por ter sido chamado de "criança": o referente *criança* é usado em *pensa que a gente é criança* como argumento para atacar e defender um ponto de vista e demonstrar a indignação do falante diante da suposição de dar mancada é considerado pelos mais amadurecidos (adultos) atitude de crianças.

No que se refere à metonímia, observamos, no fragmento: *ah eu tenho 17 cara ... ah eu não sei as pessoas dizem que eu tenho* ***cabecinha*** *mais ou menos*, o referente *cabecinha mais ou menos* remetendo a um mesmo domínio cognitivo, ativando e realçando uma categoria ou sub-domínio por referência a

outra categoria. Há uma relação de contigüidade conceptual “parte-todo” em que *cabecinha* representa o todo da pessoa (o adolescente, no caso). Nesse fragmento de fala, a metonímia caracteriza uma maneira mais amena de este adolescente se auto-elogiar e, ao mesmo tempo, se auto-avaliar e se sentir na “média”, ou seja, apesar de ter “só” 17 anos, se julga com experiência próxima à do adulto. Esse exemplo ilustra claramente o modo de funcionamento da metáfora e da metonímia conceituais segundo Lakoff e Johnson. Na próxima seção, descrevemos outro conceito útil ao nosso trabalho, os espaços mentais, de acordo com Fauconnier e Turner.

2.4 O modelo dos espaços mentais de Fauconnier e Turner

A teoria dos espaços mentais enfoca a dimensão cognitiva do desdobramento do discurso em planos epistêmicos. Dessa forma, as relações referenciais que se realizam nos domínios são ferramentas do processamento discursivo – ou **espaços mentais**, os quais se sustentam internamente com base no conhecimento estabilizado por modelos culturais, *frames, scripts* e esquemas conceituais. A especificação do modelo dos espaços mentais é sempre parcial, por atender de modo exclusivo às necessidades comunicativas de enquadramento. Constituem portanto um instrumento adequado e eficaz para explicar a dinâmica da interpretação do discurso em tempo real. Nesse sentido, Marcuschi, enfatizando a importância dos espaços cognitivos no processamento discursivo, afirma:

> Produzir um texto é oferecer espaços sócio-cognitivos mediante processos de enunciação seletivos e enquadres (*frames*) que geram inferências (novos espaços mentais) mediante integração de conhecimentos (*blending*). É nesta série de ações com a língua que se opera uma estreita relação entre a estrutura cognitiva e as estruturas das línguas (1999:06).

Fauconnier e Turner (1994) propõem a expansão das teorias que consideram a projeção metafórica entre os dois domínios fonte e alvo, objeto, como vimos, de Lakoff e Johnson (1987), mediante um novo modelo mental, mais abrangente, composto por quatro espaços interconectados, o chamado **modelo dos espaços múltiplos** (*many-space model*). A ampliação se justifica por abarcar uma multiplicidade de fenômenos cognitivos, e não apenas as metáforas conceituais, que, restritas a dois domínios, não conseguem explicar a complexidade do pensamento, da linguagem, das ações humanas.

A vantagem do modelo dos espaços múltiplos é que estes (1) assinalam funções para **dois espaços de *input*** ("fonte" e "alvo") em construções de metáfora, analogia, indução, categorização, combinação, integração, polissemia, divergência, extinção entre signos e conceitos etc.; (2) contêm dois espaços intermediários (*middle spaces*), que formam o **espaço genérico**, que possui uma estrutura esquelética que se aplica a ambos os espaços de *input;* e (3) contêm um **espaço de integração** (*blending*) que constitui um espaço integrado no uso parcial da estrutura específica de ambos os espaços de *inputs* (FAUCONNIER e TURNER, 1994: 4-9).

O modelo dos espaços múltiplos está representado no diagrama abaixo, em que se visualizam as intercomunicações entre os vários espaços e a existência de elementos não projetados de uns espaços nos outros, simbolizados pelos pontos isolados:

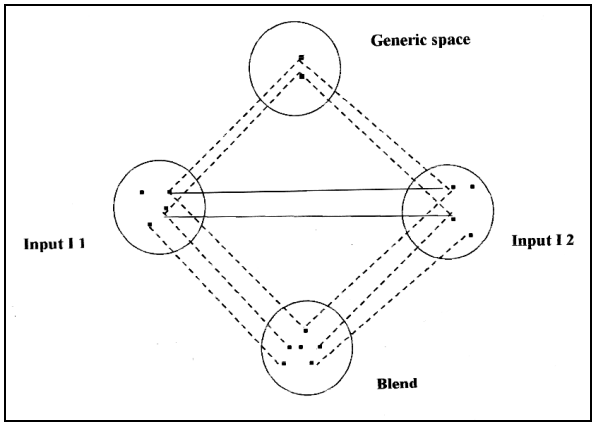


Fig.1 – Diagrama dos Espaços Múltiplos (FAUCONIER e TURNER 1994)

Nesse modelo, partes da estrutura dos dois espaços de entrada (*input spaces*) são projetadas num espaço amálgama de integração (*blending space*), o espaço de *Conceptual Blending* (CI), doravante denominado Espaço de Integração Conceptual (EIC), caracterizado por um mapeamento (*mapping*) entre ambos os *inputs*, lançando mão de propriedades comuns neles encontradas. O mapeamento realiza a fusão de informações advindas dos *inputs* que vão para o **espaço de integração conceitual** por intermédio de uma projeção seletiva. O mapeamento de correspondências entre os domínios cognitivos, em que o segundo (*input 2*) é um tipo de contraparte do primeiro (*input 1*), que lhe serve de base, é ativado durante o processo de construção de significados. Esse espaço contém contrapartes de elementos dos *inputs*, possibilitando relações que não existiam em *inputs* separados. Além disso, o espaço de integração conceptual apresenta mais estruturas especificas, porque possui uma *estrutura emergente* própria que pode conter novas estruturas não previstas nos espaços de *inputs*.

O espaço de integração conceptual engloba também três operações: (1) Composição (*composition*), que mantém relações de espaços de *inputs* que não existiam em *inputs* separados. Isso permite a fusão das contrapartes trazidas para a integração ou a manutenção desses elementos separados nas contrapartes como entidades distintas; (2) Complementação/finalização (*completion*), que convoca ou aciona grande número de estruturas conceituais de figura/fundo (*blackground*) sem nosso reconhecimento consciente delas. Assim, a estrutura integrada é completada com outra estrutura. Uma complementação mínima no espaço de integração conceptual, por exemplo, pode ser extensivamente completada (expandida) por um grande modelo convencional; e (3) Elaboração (*elaboration*), que se desenvolve através de simulação mental imaginativa de acordo com princípios e lógica na integração. A complementação dinâmica contínua pode recrutar novos princípios. Todavia, esses princípios podem surgir de sua própria elaboração. Nesse caso, os espaços de integração se tornam extremamente elaborados (Fauconnier 1997:150-151).

Dessa perspectiva, o espaço de integração conceitual (EIC) possui a

capacidade mental básica de transportar, através da percepção, um novo sentido. Isso pressupõe que tal espaço constitui uma capacidade crucial para o pensamento e a linguagem. Assim, esse espaço focaliza ou desfocaliza diferentes elementos nas cenas cognitivas representadas na enunciação. É a partir das intenções e perspectivas do falante na comunicação situada que se faz a seleção da informação que é importada para a construção da fala, efetuando-se, assim, o processo de integração conceitual. Trata-se de um recorte particular da cena comunicativa, pois é a partir da correlação entre os *enquadres* ou *frames* colocados em foco no espaço de integração conceitual que podem ser feitas as inferências sobre o grau de engajamento interativo e informativo na situação discursiva. O falante é o responsável pelas escolhas que importam para sua fala, porque, para cada segmento de fala, há um enquadramento específico responsável pela engenharia de um significado que pode ou não ser novo, a depender do retorno da fala pelos interlocutores, em que pode haver paráfrases ou repetições que veiculam o mesmo significado, já que na fala o discurso é co-construído.

Os espaços múltiplos são construções teóricas que permitem tratar do processo de *referenciação*, necessário à interpretação dos sentidos. São estruturas provisórias que se manifestam em cada acesso a um domínio cognitivo para produzir informações e projetá-las ou representá-las pela linguagem. Constituem uma rede (*network*) que se desenvolve à proporção que o pensamento e a fala progridem. Nesse sentido, se correlacionam para promover a significação dos enunciados que pré-organizam e permanecem dinamicamente interligados por linhas imaginárias nas quais se configuram os chamados elos (*links*), responsáveis por estabelecer a conexão entre as situações comunicativas que se integram. Por serem dinâmicos, eles podem ser reestruturados ou re-acessados no decorrer da interação comunicativa, à medida que novas informações são adicionadas e antigas removidas, conforme a inferenciação.

Numa visão sócio-cognitiva de análise da linguagem, Salomão (1999), referindo-se a Fauconnier e Turner (1996), diz que, no processo cognitivo, as construções linguísticas são pré-figuradas na mente pelos espaços mentais que organizam os sentidos. Esses espaços são precários, parcialmente

estruturados e transitórios, porque deixam de existir assim que a construção linguística se efetiva. Estão ligados aos arquivos de armazenamento de nossas experiências físicas, psíquicas, sociais e culturais, que vão acumulando, transformando e ativando informações desde tenra infância. Com efeito, são efêmeros na função de pré-organizadores dos enunciados linguísticos, já que as entidades que respondem por sua organização são importadas dos domínios com relativa estabilidade para compor nossos conhecimentos. Por isso, seu arquivamento ocorre através da formação de categorias que podem ser simples ou complexas, num movimento contínuo de ativação de informação. Sendo dinâmicos e flexíveis, os espaços mentais ficam à disposição do falante, que os evoca quando precisa, promovendo alterações à medida que novas informações modificam as primeiras para a construção do sentido no mundo.

Salomão (1999) postula que os espaços mentais articulam-se a partir de capacidades da mente humana, e, por isso, enfatiza que o principio nuclear da cognição humana corresponde à projeção entre domínios, que se encarrega da produção, do fracionamento da informação e da transferência e processamento de sentido. Para explicar as concepções relativas a **domínios** e **projeções**[5], bem como suas implicações para o Modelo dos Espaços Mentais, tanto Fauconnier (1997) como Salomão (1999) admitem que o discurso suscita um jogo de complexas construções cognitivas, que incluem **domínios** (conjuntos de conhecimentos e estruturas), que se divide em dois tipos: domínios estáveis e domínios locais.

O primeiro refere-se à correspondência de estruturas da memória pessoal ou social (esquemas genéricos ou *frames*). São estáveis porque consistem em conhecimentos prévios que estruturam internamente o segundo - os domínios locais, ou seja, os **espaços mentais**. Estes são alterados ou elaborados durante as construções locais em processamento. Os domínios estáveis são considerados de três naturezas: Modelos Cognitivos Idealizados (MCI), que consistem em conhecimentos produzidos socialmente e disponibilizados culturalmente, formando um vasto conjunto de conhecimentos

[5] As projeções são vistas tradicionalmente como fenômenos periféricos, são alçados pelo Modelo dos espaços Mentais a um papel central da cognição humana. Operam para construir e ligar domínios. (Salomão, 1999).

adquiridos na vida cotidiana; Molduras comunicativas (MC), que constituem *frames* de interação. São conhecimentos operativos configurados no evento, e, por isso, incluem identidade, papéis sociais, agenda de encontro e alinhamento, o que permite a identificação do que está sendo posto em movimento na interação social e; por último, os Esquemas genéricos, que são estruturas de expectativas muito mais abstratas que as molduras comunicativas. Tais estruturas decorrem de abstrações do sujeito e isso lhe assegura uma natureza mais flexível e apta a configurar situações diferenciadas, mas conceptualmente homólogas É ISSO MESMO? (Salomão, 1999).

Fauconnier (1997: 40-64) considera os espaços mentais (EM), operadores do processamento cognitivo, estruturas dinâmicas que proliferam enquanto falamos e pensamos. Assim, renovam-se e se diferenciam a cada semiose. São produzidos com funções que se manifestam em expressões linguísticas, sendo estas geradas no contexto que as configura. Externamente, tais domínios (EM) estão ligados uns aos outros por conectores – marcas linguísticas e contextuais – que são os construtores de espaços mentais (CEM) internamente estruturados pelos domínios estáveis.

Os construtores de espaços mentais, ligados a marcas ou formas linguísticas como sintagmas preposicionais, adverbiais, conectivos de sentenças, marcas de tempo e modo verbal, geram diferenças entre os espaços mentais, criando outros tipos de espaços mentais como crenças, imagens, hipótese, contrafactualidade, tempo e drama, ligados ao modelo cultural etc., passando a ser chamados de espaços mentais distintos. Nestes EM, as unidades são descritas em termos de duas contrapartes: funções determinadas pelas Molduras Comunicativas MCI, e pelos valores determinados pelo principio de identificação, que permitem a identificação de um domínio a outro, ou seja, a descrição de um domínio fonte gera e identifica sua contraparte no domínio alvo.

As **projeções**, por sua vez, que abrangem os Espaços Mentais, operam na construção e ligação de domínios. Fauconnier (1997:11-12) discute três classes de projeções: (1) de domínios conceptuais estruturados (MCI), que projetam parte de um domínio em outro (relações entre os domínios fonte e

alvo), sendo metáforas e analogias os principais exemplos; (2) de funções pragmáticas, que constituem as sinédoques e metonímias como dois domínios relevantes e estabelecidos localmente, e que correspondem a duas categorias de objetos projetados um em outro por uma *função pragmática*; e (3) de esquema, que operam quando um esquema abstrato é usado para estruturar uma situação no contexto. Tais esquemas são evocados por construções lexicalizadas. A projeção de esquema é o que se verifica no processo das operações cognitivas em que há a correspondência entre os *inputs,* gerando o espaço de integração conceptual (EIC) – *Conceptual Blending*. Para Fauconnier (1997:149), *o EIC* herda estruturas parciais dos espaços de *inputs*, criando uma estrutura emergente própria, que seleciona informações vindas dos *inputs* e abriga somente partes dessas informações no espaço de integração conceptual.

Nos termos postos por Salomão (1999), o espaço de integração conceptual seria o que denomina *mesclagem*, definindo-se como um processo cognitivo que opera sobre dois espaços mentais (*input 1 e input 2*) para obter um terceiro espaço – o *domínio-mescla.* Assim, a mesclagem opera sobre *múltiplos domínios estáveis* (MCI), *molduras comunicativas* (MC) e *domínios locais* que constituem os espaços mentais (EM). O domínio-mescla congrega estruturas parciais dos domínios *fonte* e *alvo* e tem uma estrutura emergente própria. Pela mesclagem dos *inputs* ocorre uma projeção parcial de contrapartes advindas dos domínios *fonte-alvo* (ME, MCI, Molduras Comunicativas).

Para ilustrar a manifestação, na fala dos adolescentes, das operações dos espaços múltiplos, utilizaremos uma unidade de fala dos adolescentes, retirada da situação de diálogo número 1. Interessa-nos observar nesta unidade de que forma a fala é gerada, ou seja, como se manifesta a construção de sentido nesse contexto e o modo como ocorre a compreensão da fala no processamento dos espaços mentais, sobretudo no espaço de integração conceitual. Atentaremos apenas para alguns espaços mentais gerados nessa unidade de fala:

135 L1 éh só aí que eu vou tirar/ eu já tô adiantado a carta / quer dizer eu já pego carro já diRIjo já fiz muita coisa eRRAda...

136 L2 já bateu em muito poste?...

137 L1 não nunca bati...

138 L2 ah mano sei lá queria fazer isso mais:: ah fala de outra coisa aí...

139 L1 fala di outra coisa?

140 L2 sei lá ::

141 L1 de que? de drogas ?

142 L2 não isso aí eu não curto muito curto futebol se não curte não?

[

143 L1 não já curti uma vez

144 L1 não futebol eu gosto de jogá

[

145 L2 hum

[

146 L1 agora assistir pela televisão

[

147 L2 tinha de se c orinthiano pro cê vê ((ruídos))

[

148 L1 que corinthiano eu sou é homem

[

149 L2 cara quando você for na estádio cê vai vê como é que é ...

150 L1 uma porcaria ...

151 L2 Morumbi meu ... Morumbi...

152 L1 ah Gil eu não gosto de estádio cara pra mim eu só gosto de bater uma bolinha aí

[

153 L2 cê não gosta de um lugar que se nunca foi::

[

154 L1 veja bem aonde só tem violência ...e o pessoal só fica gritando eeehh/ eeeh tudo loco ah vai oh grita pra alguém grita pra correr atrás da bola lá cê for pra correr eu corro atrás da bola cara

[

155 L2 é por causa da camisa que cê grita não por causa dos jogadores

[

156 L1 que por causa de camisa o que rapaz ficá adorano essas porcaria aí esses bostas / esses merdas né? né? i:: ((vozes))

157 L2 ah esse ( )

158 L1 ah vamu mudando de assunto né? Gil sabe aonde eu passei fim do ano ?

Nesta unidade de fala, vemos a introdução, por meio da estrutura linguística, de diversos domínios sócio-cognitivos. Algumas relações mediadas por elementos trazidos ao longo do texto permitem acesso à construção dos sentidos, bem como às inferências, que, enquanto estratégias cognitivas, facilitam os processamentos textuais em termos de produção e compreensão. O modelo propicia a construção de novas representações mentais a partir das informações explicitadas e não explicitadas na superfície do texto.

QUADRO DOS ESPAÇOS MENTAIS (INPUTS)

INPUT 1

Locutor 1: adolescente, pertencente a um grupo de jovens da Vila Zilda, colega de L2

Suas idéias: Não é fanático por futebol, embora goste de assistir pela TV.

Gosta de jogar bola por diversão. Parece não torcer por nenhum time, embora haja inferência que ele é corintiano.

Odeia assistir futebol profissional em estádio. Sensato, coerente, comedido porque a fala o insere como uma pessoa que pensa antes de agir, age segundo seus pensamentos.

É uma pessoa crítica

Seu comportamento:

Simples, modesto, sincero, moralista, mas responsável, pensa antes de falar.

Fatos envolvendo L1 reproduzidos na fala que justificam idéias e comportamentos:

não isso aí eu não curto muito curto futebol ce não curte não? cara quando você for na estádio cê vai vê como é que é ...

INPUT 2

Locutor 2: adolescente, pertencente ao mesmo grupo de jovens, colega de L1

Suas idéias: fanático por futebol. Gosta de ir assistir futebol em estádio. Torcedor do time. Odeia o Corinthians. É coerente, porém menos comedido que L1. Sua fala o insere como uma pessoa que não pensa muito antes de falar, mas defende suas idéias. É uma pessoa crítica

Seu comportamento:, cheio de idéias "extravagantes". Audacioso. Fala direto o que pensa sem rodeios. É provocador

Fatos envolvendo L2 reproduzidos na fala que justificam idéias e comportamentos L1 *não já curti uma vez*

não futebol eu gosto de jogá

agora assistir pela televisão

Uma porcaria.. ?

tinha de se corinthiano pro cê vê

Veja bem aonde só tem violência ...e o pessoal só fica gritando eeehh/ eeeh tudo loco ah vai oh grita pra

que corinthiano eu sou é homem

ah Gil eu não gosto de estádio cara pra mim eu só gosto de bater uma bolinha aí

cê não gosta de um lugar que se nunca foi::

é por causa da camisa que cê grita não por causa dos jogadores

alguém grita pra correr atrás da bola lá se for pra correr eu corro atrás da bola cara

que por causa de camisa o que rapaz ... ficá adorano essas porcaria aí esses bostas / esses merdas né?

Levando em conta o ponto de vista desses dois adolescentes no trecho, temos dois espaços de *input* selecionados, criados a partir de suas falas. Cada *input* contém uma estrutura parcial única. No *input* 1 estão situações atribuídas a L1 e, no *input* 2, situações atribuídas a L2.

QUADRO DE CORRESPONDÊNCIAS (MAPPINGS)

Locutor 1: age como adversário do Locutor 2. gosta de jogar bola por lazer	**Locutor 2**: age como adversário de Locutor 1
	Não curte jogar bola por lazer
Não gosta de futebol profissional e de ir ao estádio	Gosta de futebol profissional, adora ir ao estádio (Morumbi)
Modesto e critico. Fala da violência no estádio	Audacioso. Defende o futebol em campo (estágio)
Moralista. Revolta-se contra a camisa dos times de forma depreciativa	Defende a camisa dos times, vê a camisa como símbolo do futebol. Ela Justifica “o amor”/fanatismo pelo futebol

No quadro de correspondências, podemos verificar como ocorre o processo de correspondências nos espaços mentais (*input*), como se integram, de modo parcial, as informações entre as estruturas especificas dos *inputs*, por meio de um mapeamento parcial que conecta as contrapartes (crenças e ponto de vista, opiniões). Assim, o cruzamento desses espaços projeta seletivamente informações de ambos os *inputs* no espaço de integração conceitual (EIC).

ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO CONCEITUAL (BLENDING)

Há, na etapa que segue, a partir da seleção parcial de elementos contidos nos *inputs,* a integração das informações projetadas no espaço de integração conceitual, que formam uma rede de conexões com elementos do texto, como por exemplo as escolhas realizadas através de seleção lexical: *não isso aí eu não curto muito curto futebol cê não curte não cara quando você for na estádio cê vai vê como é que é ...que corinthiano eu sou é homem - Uma porcaria..* ? *tinha de se corinthiano pro cê vê Veja bem aonde só tem violência*

...e o pessoal só fica gritando eeehh/ eeeh tudo loco ah vai oh grita pra alguém grita pra correr atrás da bola lá se for pra correr eu corro atrás da bola cara.

Por meio da rede de conexões que se estabelece entre as informações dos dois *inputs*, reconstruímos uma terceira etapa, desempacotando os elementos e integrando de modo ideal as contrapartes. Podemos opor, então, dois *frames:* de um lado, o fanatismo pelo futebol profissional de um falante, e, do outro, o desinteresse do outro falante. Todas as informações (contidas nos *inputs*) mapearam contrapartes dos *inputs*, criando esses *frames*. Assim, na ultima etapa as contrapartes dos *input*s projetam um sentido global final e unificado que é nossa compreensão gerada no **espaço de integração conceitual** numa rede integrativa:

[Enquanto o Locutor 1 não gosta de futebol profissional, e tampouco do futebol em estádio, porque lá há grandes violências, devido às brigas entre as torcidas adversárias, o Locutor 2 mostra se fanático por futebol, embora não goste do time do Corinthians, e "curte" o futebol de campo.]

Os espaços de integração conceptual incluem novas estruturas não projetadas nos *inputs* representados pelas expressões linguísticas – *futebol profissional, briga das torcidas, fanático* etc. –, que fazem parte de um contexto de interpretação, em vez de estar projetadas nos *inputs,* na medida em as próprias palavras escolhidas abrigam sentidos vários, tanto no contexto da conversa como no de compreensão e interpretação.

A breve análise desses exemplos ilustra o postulado de Marcuschi (2007) de duas noções de cognição para a compreensão e a construção textual. Há uma forma de cognição que ocorre diretamente na elaboração mental e uma segunda, vinculada com situações concretas colaborativas trabalhadas na interação contextualizada. De acordo com o autor:

> Considerando o texto como um evento comunicativo em que devem colaborar relações cognitivas, discursivas e linguísticas, parece sensato postular que o efeito de sentido é produto de operações cognitivas, linguísticas e discursivas realizadas colaborativamente. Assim, o

sentido torna-se um *efeito* e não um *a priori* ou um *dado* inscrito no texto como tal. Central neste caso é o fato de o efeito se dar colaborativamente (2007:19).

CAPITULO 3
ORGANIZAÇÃO E PROGRESSÃO TÓPICA

A noção de tópico é ainda hoje problemática, só podendo ser entendida em termos dos contextos teóricos em que é utilizada, como o aponta Marcuschi (1999:3). Visto da perspectiva de Gardner (1987:133), por exemplo, o tópico pode ser definido como "aquilo sobre o que se fala, isto é, aquilo que os interlocutores tomam como o "assunto" ou o "tema" da conversa"**.** Nesses termos, o tópico se torna um estruturador da conversação, uma vez que é possível definir a conversação mediante uma seqüenciação de tópicos discursivos. É interessante registrar a consciência que os falantes têm da organização tópica, consciência que se manifesta nos momentos da fala. Como se vê no exemplo a seguir, logo após uma discussão é comum haver uma digressão ou uma sinalização para mudança de tópico:

157 *L2 éh por causa da camisa que cê grita não por causa dos jogadores*

[

L1 que por causa de camisa o que rapaz ficá adorano essas porcaria aí esses bostas / esses merdas né? né? i:: ((vozes)) [...]

159 *L1 ah vamu mudando de assunto né**? Gil sabe aonde eu passei o fim de ano?*

160 *L2 aonde?*

Observamos que os falantes vinham falando do tópico anterior, "futebol", e, imediatamente depois, este é interrompido pelaa expressão em negrito, momento em que se passa a outro tópico "Natal" (sit. diálogo 1).

Para Schiefflin e Ochs (1976:338), por outro lado, o tópico em desenvolvimento se desencadeia quando duas pessoas se empenham no estabelecimento de um ponto comum, por exemplo, para fins de organização de referentes. Nesse caso, os falantes agem colaborativamente na estruturação de um tópico discursivo, ou seja, na criação de um conjunto de proposições. Dessa forma, o tópico diz respeito, antes de tudo, a conteúdos.

Bublitz (1988) também fornece uma definição de tópico relevante para nosso propósito de análise:

> Discourse topic is an independent, usually continuous category which focuses the participants' attention on the conversation, links their contributions and establishes a connection between them (and with them) (1988:16-17).

Bublitz nos leva a pensar no tópico como uma categoria que utilizamos na conversação. Para ele, o tópico é um dos recursos organizadores da fala, ao lado de outros: os turnos, os marcadores discursivos para abertura e fechamento de turnos, a repetição, a digressão etc. A definição de tópico de Jubran et alii (1993) de certa forma complementa a definição de Bublitz (1988), pois as autoras postulam que,"tomado no sentido geral "a cerca de", o tópico manifesta-se na conversação mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, vinculados entre si e relevantes num determinado ponto da mensagem ".(1993:361).

A partir dessas definições de tópico discursivo, cremos poder direcionar nossa análise para a categoria da **organização tópica** levando em conta os pressupostos teóricos de Jubran et alii (1993). Começaremos dizendo que tanto o texto falado como escrito estruturam-se mediante segmentos tópicos relacionados ao tópico geral – o tema – de modo direto ou indireto. Os segmentos tópicos constituem recursos de organização temática da fala, e, por isso, um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se por algum tempo; mais tarde, com ou sem marcas e intervalos, um novo tópico pode ser introduzido.

O tópico advém desse modo de um processo colaborativo que envolve os participantes na interação discursiva. O sentido do discurso é construído durante esse ato e está assentado numa série de fatores tais como conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação e pressuposições etc. Manifesta-se na fala mediante enunciados formulados pelos interlocutores, levando em conta um conjunto de referentes semanticamente interdependentes e focalmente relevantes com

relação a um determinado tema, de forma compartilhada (JUBRAN et alii, 1993).

Verifica-se que grande parcela do espaço conversacional é usada em trocas nas quais os falantes procuram estabelecer um tópico discursivo, utilizando-se, para isso, de pré-requisitos mínimos que contribuem para a identificação do tópico. Desse modo, o falante precisa garantir a atenção do ouvinte, articulando bem sua fala e construindo seus enunciados de modo tal que o interlocutor identifique os elementos do tópico e estabeleça relações, colaborando para a manutenção e progressão do tópico. O ouvinte precisa prestar atenção no que o falante está dizendo, decodificar os elementos que fundamentam o tópico e identificar as relações que se dão entre os assuntos.

Os estudos sobre a organização tópica de Jubran et alii (1993) postulam ainda que o tópico discursivo possui duas propriedades: *centração* e *organicidade.* A *centração* diz respeito ao conteúdo; é o falar acerca de alguma coisa, que implica o uso de referentes explícitos ou inferíveis. A *organicidade* consiste em relações de interdependência estabelecidas entre os tópicos num âmbito maior ou menor de abrangência com respeito à informação contida nos tópicos.

O tópico discursivo não pode ser confundido com a estrutura sentencial, porque pode assumir uma extensão que vai além do nível das sentenças. Assim, é possível considerar que fragmentos de uma conversação possam se centrar num mesmo tópico discursivo, mas o tópico ser constituído por mais de uma sentença. Nesse sentido, pode-se recorrer a idéia de Maynard (1990), da qual se serve Jubran et alii (1993), para afirmar que, na estruturação do tópico discursivo, não se pode desvincular “aquilo de que se fala” do “como se fala”. Assim, como se disse, o tópico pode ser visto como uma unidade que comporta, além da propriedade de *centração*, a de *organicidade.*

Fávero (1995, p. 46), em alguns estudos sobre o tópico conversacional, afirma que a noção de linearidade refere-se às articulações entre os tópicos em termos de proximidade na linha discursiva e está ligada à introdução de informações novas. Os tópicos são distribuídos numa seqüência contínua que compreende dois fenômenos básicos: a *continuidade* e a *descontinuidade.* Estes,, por sua vez, são responsáveis pela progressão tópica, ora na

introdução de uma nova informação, ora na retomada de informação já referida.

A continuidade na linha discursiva vem de uma organização seqüencial dos tópicos, de modo que a abertura de um se dá apenas após o fechamento do outro. O tópico compreende mecanismos de início, desenvolvimento e saída detectáveis por marcadores verbais ou por traços supra-segmentais. Jubran et alii (1993, p. 365) ressaltam que "a categoria de continuidade se define por uma relação de adjacência que ocorre na circunstância específica de esgotamento do tópico anterior". Portanto, destacam-se duas condições para sua ocorrência : (1) a contigüidade - que se observa no plano *intertópico* e (2) o esgotamento - constatado no plano *intratópico*.

A descontinuidade se manifesta quando há uma perturbação da seqüencialidade linear: um tópico é introduzido na linha discursiva antes que o tópico precedente tenha se esgotado. Nesse caso, pode haver ou não retorno do tópico interrompido. Quando há retorno, temos os fenômenos de inserções ou digressões; quando não há retorno, temos os fenômenos de ruptura ou corte. Jubran et alii (1993, p. 365) definem a descontinuidade "pela suspensão definitiva de um tópico, ou pela cisão de um tópico em partes, que se apresentam de forma não adjacente na linearidade discursiva, em decorrência da intercalação de segmentos não atinentes ao tópico cindido".

3.1 Progressão tópica

A noção de tópico frasal tal como inicialmente postulada pela Escola de Praga considera as noções de tema e rema[6] (dado e novo). Ela só dá conta da continuidade textual ou da boa formação semântica passo a passo, mas não pode explicar as descontinuidades, as reformulações, as repetições, as inserções, as digressões nem as estratégias de referenciação anafóricas no discurso oral, por exemplo. Por isso, adotaremos aqui, seguindo Marcuschi

[6] Essas noções, são retomadas hoje por vários autores , apesar de sua natureza sintática. O tema equivale ao tópico e o rema, ao comentário, o que leva a uma distinção pragmática de natureza cognitiva. Contudo, trata-se de uma visão em que forma e função são conjugadas num processo de linearização discursiva, de caráter sintático, e por isso não consegue explicar a complexidade do discurso oral (Marcuschi, 1999:3)

(1999), a noção de *tópico discursivo*, que cria macroestruturas semânticas levadas adiante em porções maiores e desenvolvidas nos processos enunciativos, considerando o tópico uma unidade do discurso e não da frase.

Entendendo o tópico como unidade do discurso, Marcuschi (1999) adota a noção de tópico de Van Dijk, (1977), designada *tema discursivo*. Assim, não considera necessária a divisão entre dado e novo, pois, numa unidade global, o tópico se consolida como tema, ou seja, como postula Brown e Yule (1983), "aquilo sobre o que se está falando no discurso". O tópico fica na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do discurso no ato de comunicação. Para esses autores, a noção de tópico está relacionada às representações do conteúdo, que se organizam de forma vertical (hierárquica).

Logo, no discurso oral, por exemplo, o tópico é desenvolvido interativamente, podendo-se introduzir novos tópicos, resgatar tópicos anteriores, reformular tópicos, passar de um tópico em andamento para um novo tópico, fazer uso de repetições, digressões, hesitações etc., sem que com isso quebre a coerência do discurso. Essa noção de tópico permite tratar de mais aspectos, como o da continuidade e descontinuidade tópica, em termos mais globais,e abranger fenômenos tipicamente discursivos como as interrupções fundadas em estratégias de manipulação tópica. Para Koch (2004: 97), um texto falado ou escrito compõe-se de segmentos tópicos[7] que podem ter uma relação direta ou indireta com o tema ou tópico discursivo e sempre que introduzidos se mantêm por certo tempo, até que um novo segmento tópico é introduzido.

O tópico discursivo identifica-se com a questão de interesse imediato da conversação, tem por utilidade descrever o conteúdo sobre o qual se fala e sinaliza a perspectiva focalizada. Assim, no contexto, ele é visto como uma categoria analítica abstrata, de base textual-discursiva, ou seja, relaciona-se com o plano global de organização do texto, uma vez que, em uma única conversa, os participantes podem desenvolver vários temas e, portanto, vários

[7] Pode-se entender segmento tópico como cada conjunto de enunciados tematicamente centrados que se localiza num determinado ponto do evento comunicativo ou. no dizer de Jubran et alii (1992: 363). " unidades discursivas que atualizam as propriedades do tópico".

tópicos, sendo possível abstrair-se do evento uma dada organicidade, expressa na distribuição dos assuntos.

O tópico discursivo é também uma categoria interacional, pois resulta da natureza interativa e colaborativa do discurso. Para Jubran *et al.* (1992, p. 361), a construção tópica envolve "um complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições".

Diante disso, o segmento tópico, como unidade de composição textual, reúne características formulativo-interacionais do texto e constitui, portanto, uma unidade estratégica organizada e vinculadora de sentidos. O segmento tópico permite isolar informações do texto e acompanhar seus diferentes estágios de desenvolvimento, verificando os processos globais de organização do texto (JUBRAN, et alii, 1992:359). Nessa perspectiva, o segmento tópico enquanto unidade discursiva atualiza as propriedades do tópico, além de auxiliar na progressão tópica que se manifesta na continuidade ou descontinuidade de um tópico (JUBRAN, et alii, 1992).

Além disso, como Koch (2004: 97) explica, a progressão tópica tem relação com a manutenção e a mudança tópica:

> A progressão tópica pode ser feita de maneira contínua ou descontinua. Isto é, após o fechamento de uma seqüência tópica, tem-se continuidade, quando ocorre a manutenção do tópico em andamento ou, então, mudança tópica (*shift*); caso ocorra uma quebra ou ruptura antes do fechamento de um segmento tópico, tem-se a descontinuidade tópica, provocada pelo que se costuma denominar de segmentos ruptores ou digressões (2004:97).

Jubran *et alii* (1992) falam da organização tópica em dois níveis: no plano hierárquico e no plano seqüencial. No primeiro, as seqüências textuais se desdobram em supertópicos e subtópicos, dando origem a quadros tópicos,

caracterizados obrigatoriamente pela centração [8] num tópico mais abrangente e pela divisão interna em tópicos co-constituintes; bem como, possivelmente, por subdivisões sucessivas no interior de cada tópico co-constituinte, de forma que um tópico pode vir a ser ao mesmo tempo supertópico ou subtópico se mediar uma relação de dependência entre dois níveis não imediatos (1992: 364).

No segundo plano, o seqüencial, dois processos básicos caracterizam a distribuição de tópicos na linearidade: a continuidade e a descontinuidade tópicas. Esses processos se realizam no plano seqüencial *ou estrutura de superfície* (grifo nosso), à medida que a conversa progride. A partir das unidades discursivas sequenciadas, ocorrem agrupamentos de segmentos tópicos que estão subordinados a um tópico superordenado, o qual estabelece o plano hierárquico em níveis de maior ou menor abrangência tópica. Observa-se, assim, que os dois planos funcionam simultaneamente. e a organização tópica engloba fatos que vão além do que ficou explicitado e considerado na estrutura de superfície enquanto continuidade e descontinuidade tópicas. Dessa forma, a descontinuidade caracterizada por uma perturbação da seqüencialidade, devido às inserções[9], tende a se restabelecer, à medida que se atenta para níveis hierárquicos mais elevados (Op. Cit.: 365-366)

Por outro lado, deve-se destacar que o tópico discursivo relaciona-se a aspectos tanto co-textuais como contextuais. Segundo Mondada (1994:45), *"*o discurso procede constantemente a ativações e desativações". Uma entidade pode ser semi-ativada por esquemas cognitivos e passar a um estado de acessibilidade antes de ser acessível na fala. No discurso, portanto, uma informação ativada pode ser mantida mediante estratégias anafóricas

[8] A centração abrange: a) concernência: relação de interdependência semântica entre os enunciados– implicativa, associativa, exemplificativa ou de outra ordem – pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis; b) relevância: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos; e c) pontualização: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da mensagem.
(JUBRAN,1992, p. 360)

[9]Constitui a interpolação num tópico em desenvolvimento, de segmentos conversacionais de natureza e extensões variadas, não atenientes ao assunto naquele ponto ou momento da conversação. Vestígios de tópicos já abordados ou projeção de tópicos posteriores são também considerados inserção. As alternâncias - divisão de um tópico em partes intercaladas na fala, são variantes de inserção, pois podem ser uma interpolação no tópico em andamento e provocar a descontinuidade momentânea e demarcar o revezamento de dois tópicos. (Jubran, et. Alii 2003; 68-69 e Koch, 2004; 98).

pronominais ou nominais, entre outras, mantendo assim o tópico em andamento. Além disto, permite manter um tópico ativo também com outras estratégias: entonações, seleções sintáticas, topicalizações e anáforas associativas etc. (MARCUSCHI, 1999:4).

Sendo o tópico discursivo de natureza global, é preciso considerar processos **sequenciais** (sequenciação de enunciados) e processos **configuracionais** (organização de esquemas globais ou enquadres – *frames*), que concernem ao encadeamento de elementos informacionais lexicalizados.

Levando em conta esses dois processos, as expressões referenciais podem ser consideradas de três pontos de vista: (1) as expressões tomadas como elos coesivos, que produzem a unidade formal do texto; (2) os processos de introdução e manutenção de referentes, responsáveis pela construção textual e manifestos através dos processos de **retroação** e de **prospecção;** e (3) as funções cognitivo-discursivas desempenhadas pelas expressões nominais e pronominais referenciais, que são de grande relevância na construção do sentido, pois podem remeter a elementos anteriormente apresentados no texto ou sugeridos no co-texto precedente, possibilitando a ativação e reativação de referentes na memória do interlocutor. Trata-se da alocação ou focalização na memória ativo-operacional ou recategorização e refocalização do referente. (KOCH, 2004:70).

Segundo Mondada (1994), somente através da ativação e desativação é possível a continuidade do discurso, pois as estratégias de referenciação podem ativar um tópico, mantê-lo ativo ou reativá-lo, contribuindo para a progressão tópica referencial. A orientação argumentativa (forma de realçar partes ou propriedades do objeto discursivo) na manutenção tópica é fornecida pela intenção dos interlocutores. Nessa perspectiva, as expressões referenciais são tomadas como multifuncionais, portanto, multissignificativas para a progressão tópica.

Nesse sentido, Koch (2002:106) afirma:

> A função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multifuncionais, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando

> dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

Ainda em Koch (2003 e 2004), encontramos uma justificativa para examinar os processos de referenciação quanto à sua repercussão para a continuidade tópica. A autora diz que a referenciação é responsável pela introdução de referentes novos ou inferíveis no texto a partir de outros elementos do co-texto. Trata-se de referentes que são ativados ou alocados na memória de trabalho e de remissão a referentes já introduzidos que podem ser reativados ou re-alocados na memória operacional do interlocutor. A ativação e reativação de referentes constituem as cadeias referenciais que garantem a continuidade de referentes e simultaneamente, a progressão referencial. Diante disto, é no decorrer dessa progressão que os objetos de discurso são mantidos e modificados de acordo com as estratégias de recategorização de referentes (a anáfora direta, por exemplo), anáforas indiretas e operações de rotulação ou encapsulamento. As cadeias referenciais exercem também papel relevante na orientação argumentativa do texto e no partilhamento da fala entre os participantes de uma conversa para a co-construção dos sentidos.

Para Marcuschi (1999), os objetos-de-discurso são dinâmicos porque podem ser introduzidos e modificados na seqüência dos tópicos, propiciando, uma vez introduzidos linguisticamente, o desenvolvimento discursivo, categorizando e recategorizando os referentes. Assim, contribuem para a construção progressiva do tópico discursivo.

Mondada (1994:64) apud Marcuschi (1999:8) destaca a idéia da dinamicidade dos objetos-de-discurso e de sua completude, que só se manifesta discursivamente:

> O objeto-de-discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração ao se enriquecer com novos aspectos e propriedades, suprimir antigas ou ignorar outras possíveis, que ele pode associar com outros objetos integrando-se em novas configurações, ou

> se articulando em partes suscetíveis de se autonomizarem em novos objetos. O objeto se completa discursivamente. (1994:64).

Para ressaltar os processos de referenciação, destacamos o interessante comentário de Marcuschi (2000) sobre o fato de os processos de referenciação estarem relacionados com a construção da coerência na atividade discursiva. Ele destaca ainda a importante imbricação entre os processos de referenciação, condução tópica e coerência discursiva:

> [...] Parece de extrema importância que um discurso, seja ele falado ou escrito, deve necessariamente preencher o requisito da topicalidade fundada na referenciação continuada, seja ela na base pronominal ou na base lexical. Pode haver lacunas preenchíveis por atividades cognitivas e investimento e conhecimentos externos. Podem ocorrer relações globais, ou seja, de extensões maiores ou outros aspectos que exijam maior esforço interpretativo. O que não pode faltar é uma base referencial preservada que permita a construção da coerência. É nisto que reside a possibilidade de identificar sobre o que se fala, ou então se em dado momento, se volta a falar sobre o mesmo tópico já apresentado. (2000:15)

Nesse sentido, para poder identificar o que se fala, é preciso antes, como lembra Marcuschi (1996:77), discutir a organização tópica; esta determina que uma conversa só se estabelece e se mantém se existir algo para ou sobre o que se conversar.

Para Brait (1993:209), de outra perspectiva, o tópico discursivo é parte constitutiva do texto oral na medida em que os interlocutores só podem se relacionar a partir da presença desse pressuposto. Com efeito, para que um

texto possa ter coerência, é necessário haver continuidade tópica, isto é, é preciso que a progressão tópica no nível seqüencial ou hierárquico aconteça sem rupturas definitivas ou sem interrupções excessivas durante o andamento da conversa. Esses mecanismos (digressões, inserções e parênteses) precisam de justificativas para que a produção do sentido e a coerência não sejam prejudicadas (KOCK, 2004). Como explica a autora:

> A descontinuidade tópica que parece gerar incoerência ou corte na fala é perfeitamente sinalizada pelos participantes, o que acaba ocasionando a continuidade da sequencialização de fala. Goutsos (1996:504) in Koch (2004) destaca que a tarefa mais importante dos participantes da conversa é indicar a descontinuidade dentro da continuidade mais ampla, pois isto é uma forma de monitorar a interação discursiva, sinalizando as mudanças tópicas e as descontinuidades quando necessário (2004:100).

A descontinuidade tópica não interfere na coerência textual, pois a progressão tópica avança mesmo quando há repetições e paráfrases. Nesse sentido, podemos levar em conta o "principio de analogia" de Brown e Yule (1983:83-84), que prevê uma "armação", possibilitando aos participantes interpretar e criar seqüências discursivas sucessivas relativas a um mesmo tópico. Por este ângulo, a expectativa normal na construção e interpretação do discurso é a da manutenção do assunto que começou a ser desenvolvido numa determinada condição. Pois se um locutor se propõe a tratar de um tópico, o esperado é que todas as seqüências produzidas sejam pertinentes a esse tópico, a menos que um dos participantes sinalize uma mudança ou haja algum tipo de interrupção.

Com efeito, para Koch (2004:100), a continuidade abarca a progressão tópica. O sentido do texto é garantido pela progressão textual, pois é esse constante ir-e-vir entre o que foi dito e o que virá a ser dito o responsável pelo entretecimento dos fios do discurso em que os sentidos são construídos. Assim, para tornar viável o movimento de prospecção e retroação, os

participantes dispõem de várias estratégias, entre as quais, destacamos abaixo as de maior relevância:

> (1) continuidade referencial – consiste na continuidade dos objetos de discurso (referentes) que, uma vez obtida, através das cadeias referenciais, permite que os referentes se mantenham em estado de ativação na memória de trabalho, mesmo quando se trata de encapsulamentos ou recategorização, pois esses referentes a qualquer momento podem voltar a tomar parte do todo discursivo e ser processados pelos participantes;
>
> (2) continuidade temática – o uso de elementos de um mesmo campo semântico/lexical sustenta o *frame* ativado que é representado por esses elementos. E há igualmente a progressão por encadeamento, em que o relacionamento estabelecido entre os segmentos textuais e a explicitação de relações é feito de tal forma que permite aos participantes verificar que os encadeamentos não são frases isoladas, mas um contínuo textual dotado de sentido; e
>
> (3) continuidade tópica – o uso das estratégias referencial e temática garante a manutenção do supertópico e dos quadros tópicos em andamento no discurso, mesmo que haja desvios e mudanças, que não quebram a seqüência de coerência, já que os tópicos são entidades dinâmicas. Portanto, os desvios (inserções e digressões) na grande maioria dos casos não são vistos como rupturas, mas, ao contrário, contribuem para a, e garantem a, construção dos sentidos e da coerência.

Por fim, quanto às estratégias descritas, bem como à progressão tópica, há uma relação de inclusão: a continuidade textual é garantida, em parte, pela continuidade tópica, enquanto a continuidade temática assenta-se densamente na continuidade referencial. Em suma, nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que a inter-relação entre os três fenômenos de progressão resulta de “estratégias sócio-cognitivas, sociointeracionais e de formulação textual, colocadas em ação pelos sujeitos sociais, com vistas à construção

textual dos sentidos" (KOCH, 2004:101). E o que também postula Marcuschi (2000):

> Se a progressão referencial acontece na base de uma complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento centrada no discurso, temos que considerar que os referentes são tomados como objetos de discurso, aqueles que são constitutivos do discurso, gerados durante a produção do discurso pela enunciação e representados no processo linguístico (17).

Assim, como o texto não é linear nem homogêneo, pode-se dizer que a continuidade tópica durante a construção de um texto não constitui condição necessária para a progressão referencial, porém, "parece ser intuitivamente verdadeiro que há uma relação de quase reciprocidade entre manutenção de referentes e construção de tópicos discursivos" (Marcuschi, 2000:17)

Para dar uma breve demostração de como a progressão tópica pode se manifestar na fala dos adolescentes, utilizaremos uma unidade de fala dos adolescentes retirada da situação de diálogo número 1, que tem sido a principal fonte de exemplos para nossa análise. Destacamos o modo como a fala é gerada:

76 L1 oh Gil mais vem cá mudando de assunto e a loirinha do loja lá hein? da/

[

77 L2 não lá no ano passado tava conversando muito com ela o ano inteiro aí no final eu já deduzia que podia acontece alguma coisa mais num/ num achei assim que ia ser tão grave né? hoje eu já não converso muito com ela não sei nem esse ano agora se ela vai me ignorar tal mais ela é mó gente fina conversava bastante com ela

[

[

78 L1 ela ti ignorava?

79 L2 ham

[

80 L1 ela não me ignorava ?

[

81 L2 ela:: não me ignorava ela me respeitava bastante mais :: passou um tempo eu não sei o que aconteceu éh :: eu fiquei um pouco chateado com alguma coisa falô i :: ela não percebeu né? e eu também não sei se for daquele jeito que ela falô mesmo que às vezes você fica magoado só que a pessoa não teve a intenção e eu/eu não tenho muito certeza ela fez por mal e ficou um desentendimento que eu num converso com ela ...

[

L1

82 ah sei lá Gil

[

83 L2 eu /eu fui tentar conversar alguma vez aí eu liguei lá na /na onde ela trabalha e sabe? ela falô éh... liga/liga pra mim uns 10 minutos aí eu falei ah fiquei todo alegre ah a beleza eu vou ligá aí deu os 10 minutos eu liguei aí a menina lá falou óh ela foi almoçá éh falei ah éh que hora que ela vai voltar mais tarde se liga aí falei ah tá bom ... não liguei não meu acho mó /eu desci lá na mesma hora de:: raiva ((ruídos))

[

84 L1 e aí

[

85 L2 ah pequei fui lá puts dei uma olhada lá na rua Zilda ...não tinha ninguém /ela num/num consegui ela lá ((ruídos)

[

86 L1 cê acha que ela é uma garota certa pra você ?...

87 L2 ah não sei meu tipo/ tipo tinha que conhece mais não ah conhece mais eu não digo /digo que éh :: tinha que te alguma cosa mais tava legal a gente conversava bastante eu dava bastante conselho pra ela mesmo eu não sendo tão experiente né? mais conversava bastante com ela / ela respeitava que eu falava dava mó atenção eu a também ...dava atenção pra ela e por isso que ficava legal a conversa por que éh:: eu tinha meu espaço ela tinha o dela... sempre que ela precisava fala alguma coisa ela falava pra mim muitas vezes não falava nem pra /pra amigas delas né? ela soltava as coisas mais pra mim e:: depois no final teve uma fase lá que ela acho que não podia confiar nada pra mim aí eu comecei a falar com ela mais sério né? tal mais... não tão tô nem um pouco preocupado né? se a ano que vem esse ano se o ano que vem nem se esse ano aqui éh:: ela ignorar tudo sei que ela pisô pra caramba... éh:: não sou quetão mais::... não faz falta não

TOPICO – RELACIONAMENTO AMOROSO	**INTRODUÇÃO DE REFERENTES**
76 L1 oh Gil mais vem cá mudando de assunto **e a loirinha do loja** lá hein? da/	*a loirinha*
[	
77 L2 não lá no *ano passado* **tava conversando muito com ela** o ano inteiro aí no final **eu já deduzia que podia acontece alguma** coisa mais num/ num **achei assim que ia ser tão grave né?** *hoje* **eu já não converso muito com ela** não sei nem **esse ano agora se ela vai me ignorar** tal mais **ela é mó gente fina** conversava bastante com ela	*ela* o ano inteiro *ela* vai me ignorar *gente fina* com *ela*
78 L1 ela ti ignorava?	*ela* não me ignorava
79 L2 ham	*ela* não me ignorava
80 L1 **ela não me ignorava** ?	
[	*ela* não percebeu
81 L2 ela:: não me ignorava ela me respeitava bastante mais :: *passou um tempo* eu não sei o que aconteceu éh :: **eu fiquei um pouco chateado com alguma coisa** falô i :: **ela não percebeu** né? e eu também não sei se for daquele **jeito que ela falô mesmo que às vezes você fica magoado só que a pessoa** não teve a intenção e eu/eu não tenho muito certeza **ela fez por mal e ficou um desentendimento** que eu num converso com ela ...	*a pessoa* *ela* fez *ela* trabalha
[	*a menina* (da loja)
82 L1 ah sei lá Gil	*ela*
[	
83 L2 eu /**eu fui tentar conversar alguma vez** aí **eu liguei lá na /na onde ela trabalha** e sabe? **ela falô éh... liga/liga pra mim uns 10 minutos** aí eu falei ah fiquei todo alegre ah a beleza eu vou ligá **aí deu os** *10 minutos* **eu liguei aí a menina lá falou óh ela foi almoçá**	*Ela* num consegui ela lá

éh falei ah éh **que hora que ela vai voltar** ai ela **disse** *mais tarde* **se liga** aí falei ah tá bom **... não liguei** não meu acho mó /**eu desci lá** na *mesma hora* de:: raiva ((ruídos))	*Ela* *Uma garota*
[	
84 L1 e aí	Conselho pra *ela*
[	*Ela* respeitava
85 L2 ah pequei fui lá puts **dei uma olhada lá na rua Zilda ...não tinha ninguém /ela num/num consegui ela lá** ((ruídos)	Dava atenção pra *ela* *Ela* tinha o dela *Ela* falava *Ela* soltava
[	
86 L1 cê acha que **ela é uma garota certa** pra você ?...	*Ela* acho
87 L2 ah **não sei** meu tipo/ tipo tinha que conhece mais não ah conhece mais eu não digo /digo que éh :: **tinha que te alguma cosa mais tava legal a gente conversava bastante eu dava bastante conselho pra ela** mesmo eu não sendo tão experiente né? mais conversava bastante com ela / **ela respeitava que eu falava dava mó atenção eu a também ...dava atenção pra ela e por isso que ficava legal a conversa** por que éh:: eu tinha meu espaço ela tinha o dela... sempre que ela precisava fala **alguma coisa ela falava pra mim muitas vezes não falava nem pra /pra amigas delas** né? ela soltava as coisas mais pra mim e**::** *depois no final* **teve uma fase lá que ela acho que não podia confiar nada pra mim** aí eu comecei a falar com ela mais sério né? tal mais... não tão tô nem um pouco preocupado né? se *a ano que vem esse ano* se *o ano que vem* nem se *esse ano* **aqui éh:: ela ignorar tudo** sei que **ela pisô pra caramba**... éh:: não sou quetão mais::... não faz falta não	*Ela* ignorar *Ela* pisô

O quadro mostra que o sentido vai sendo construído de modo gradativo (dinamicamente), num tratamento textual contínuo que envolve a manutenção de recursos de referenciação por meio de referentes anafóricos e da variação lexical. Notamos a presença de uma cadeia de designações de referentes para um mesmo nome [*a loirinha*], na forma correferencial. (cf. o lado direito do quadro, em itálico). As várias designações constituem anáforas pronominais e nominais que têm a função de sustentar o tópico num *continuun* em que o assunto vai evoluindo (cf., em negrito, do lado esquerdo do quadro).

As expressões em negrito trazem novas informações que levam à construção da progressão tópica. Nesse sentido, temos em primeiro lugar uma seqüência de remas (informações novas), e a cada nova construção de um rema, o rema introduzido anteriormente torna-se tema (informação dada). Dessa forma, para tornar viável o movimento de prospecção e retroação, os participantes recorrem a várias estratégias, como o mostra o quadro, no qual se pode verificar que a estratégia referencial tem grande relevância.

Em nosso caso, o pronome *ela,* por exemplo, ora se refere à "loirinha", ora à "menina que trabalha na loja". Vemos também que o L2 é quem conduz os tópicos em andamento, acrescentando as informações novas. L 1 apenas colabora com o tópico por meio da repetição de algumas expressões: *ela ti ignorava; acha que ela é a garota certa pra você?* etc. Percebemos que a intenção de L 1, na tentativa de colaborar para a construção do sentido do texto, é também a forma de tomar o turno do parceiro. Na verdade, L1 tenta tomar o turno, mas não consegue, pois L2 não cede espaço, dando continuidade ao tópico.

Assim, a organização lexical se relaciona linearmente com a organização do tópico em andamento, *relacionamento amoroso*, para a construção da progressão tópica. Notamos uma hierarquia nas proposições de base (as informações que vão sendo dadas sobre *a loirinha*) que é sustentada por um tempo narrativo. Veem-se em itálico, do lado esquerdo do quadro, as marcas de tempo. Desse modo, não se trata de uma ordenação por importância de assuntos, mas de uma progressão gradual temporal.

3.2 Coerência

Marcuschi (2000) afirma que a coerência e a continuidade tópica no discurso não são produzidas numa relação de continuidade linear, ao contrário das relações morfossintáticas de designações fixas. Em consonância com o autor, Koch (2003) reforça a idéia de que o discurso não se sustenta na produção de uma continuidade linear. Para ela, a coerência é construída a partir do texto com pistas superficiais que orientam os falantes; contudo, adverte que, para orientar o falante na construção do sentido, são imprescindíveis as estratégias interpretativas, além das inferências:

> Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido. Para que se estabeleçam as relações adequadas entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário, na grande maioria dos casos procederem a um cálculo, recorrendo-se a estratégias interpretativas, como as inferências e outras estratégias de negociação do sentido. (2003:53)

A autora entende que a coerência não acontece numa relação de **pertinência** sempre imanente e imediata entre enunciados ou tópicos, mas numa construção de relações de compatibilidade entre fenômenos diversos e diferenciados que podem não estar necessariamente ligados ou ser evidentes. Isso demonstra claramente que "a coerência não implica necessariamente linearidade, pois todo texto obedece a uma construção multilinear", visto que envolve uma atividade cognitiva de construção do discurso e ao mesmo tempo requer inferências e outras operações externas e internas.

Por isso, a coerência não se constitui apenas num critério de textualidade[10], mas resulta da confluência de vários fatores: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, conhecimentos compartilhados, focalização etc., que se aliam a mecanismos e processos de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional – como o conhecimento enciclopédico e o procedural. Nessa perspectiva, os fatores conjugados contribuem de forma relevante para a construção da coerência e ela só pode ser construída por sua atuação conjunta na geração de sentidos pelos participantes ou interlocutores numa situação de interação dada (KOCH, 2003:52 e 2004:42-43).

Passamos a explicitar *brevemente* os principais fatores constituintes da construção da coerência, seguindo principalmente Koch, 2004 .

A situacionalidade deve ser considerada tanto na direçao que vai da situação para o texto como da que do texto para a situação. Na primeira, a situacionalidade remete a uma serie de fatores que tornam o texto *pronto* para a situação em curso, levando em conta fatores como grau de informalidade, regras de polidez, variedade linguística etc. Na segunda, deve-se levar em conta que o texto tem reflexos importantes sobre a situação, uma vez que o produtor sempre reconstrói o mundo no discurso com suas experiências, objetivos, convicções, crenças etc. e o interlocutor interpreta esse mundo em consonância com suas experiências, seus propósitos etc. Haverá sempre uma mediação entre mundo real e mundo textual (Koch, Id.:40).

Um texto possui graus de informatividade: se contém apenas informação previsível, terá baixo grau de informatividade; se a informação for introduzida em partes e de forma inesperada, será menos previsível, num grau médio de informatividade, e se o texto for apresentado com informações imprevisíveis, haverá um grau máximo de informatividade. Os textos com grau máximo de informatividade exigem do falante um maior esforço durante seu processamento, podendo, *a priori,* parecer pouco coerentes. Porém, à medida que a leitura ou fala prossegue, podem permitir a estabilidade a depender da mobilização *on-line* dos diversos sistemas de conhecimentos que recorrem a

[10] Definida como "o que faz com que um texto seja um texto", com base no exame do que denominam critérios de textualidade. Essa definição dada por Beaugrande e Dressler (1981) é tomada por Koch (2004:29) para justificar que a textualidade não pode se centrar só no texto, devendo em vez disso envolver processos de ordem cognitiva, entre outros fatores.

estratégias de processamento textual: cognitivas, sócio-interativas e textualizadoras.

Há *intertextualidade* quando um texto está inserido em outro texto já produzido, e faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva**.** Quer-se dizer com isso que todo texto consiste num objeto heterogêneo; no interior de um texto entrelaçam-se outros textos, advindos de uma origem exterior, que o predeterminam e com os quais dialoga. Dessa forma, o processo discursivo não tem, de direito, um início: o discurso se estabelece sempre sobre algum discurso prévio (KOCH, 2003:60).

A *intencionalidade* diz respeito aos diversos modos como os sujeitos organizam seus textos para realizar suas intenções comunicativas, mobilizando os recursos adequados para concretizar os objetivos visados. É na ação verbal consciente que o falante, para atingir seus objetivos, usa um plano de ação – opera com escolhas entre os diversos meios verbais disponíveis.

Em sentido restrito, concretizar a meta final a ser atingida refere-se à intenção do falante de produzir uma manifestação linguística corrente e coesa, ainda que tal intenção nem sempre se realize integralmente (KOCH, 2004:42). Para alcançar o objetivo de sua enunciação, o falante procura garantir ao ouvinte as condições necessárias para que reconheça sua intenção comunicativa.

Nesse sentido, faz-se necessário o conhecimento metacomunicativo, descrito por Koch, (2003:33) em que as várias ações linguísticas permitem aos interlocutores assegurar a compreensão e conseguir a aceitação do parceiro nos objetivos propostos. A seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e a adequação de tipos de textos a cada situação de fala se sustenta por este conhecimento metacomunicativo. Segundo a autora :

> O conhecimento metacomunicativo permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar (*on-line* ou *a posteriori*) conflitos efetivamente ocorridos por meio da introdução no texto, de sinais de articulação ou apoios textuais, e pela realização de atividades especificas de formulação ou construção textual (2003:33).

A *aceitabilidade* consiste numa contraparte da intencionalidade. Diz respeito à aceitação do parceiro em entrar num jogo de atuação comunicativa. Trata-se da atitude cooperativa dos interlocutores durante a comunicação, na concordância de "jogar o jogo" de acordo com as regras e "aceitar", em principio, a contribuição do ouvinte como coerente e adequada para a realização do objetivo proposto. É necessário que o texto contenha alguma relevância para o ouvinte: ainda que possua incoerências locais ou possa parecer incoerente, o leitor/ouvinte fará o possível para atribuir-lhe um sentido.

O processo de compreensão constitui-se como ativo e contínuo, dando conta da construção e reconstrução dos processamentos ou estratégias cognitivas. As unidades de sentido são ativadas, a partir do texto e estabelecem uma conexão com elementos suplementares de conhecimentos extraídos de um modelo global. No momento da produção, o falante prevê, de certa forma, o que pode deixar inferido, pressupondo que seu interlocutor possa preencher estas lacunas com base em seus conhecimentos prévios. Muitas vezes, há a necessidade de se trazer para a estrutura de superfície parte do que ficou inferido, reorganizando a fala ou texto, outras não. Isso pode ocorrer devido à não compreensão do ouvinte das inferências por faltarem-lhe conhecimentos próprios ou prévios, o que nos remete a idéia de que “os textos só se tornam coerentes para o ouvinte leitor por meio da inferenciação”.

A *focalização* constitui a concentração dos interlocutores em apenas uma parte de seu conhecimento, ou seja, do que sabem, acreditam “no momento da interação verbal e também na perspectiva sob a qual são vistos os componentes do mundo textual” (KOCH, 2004:45).

Durante a interação, o falante faz uso de pistas linguísticas e não-linguísticas (conhecimento partilhado) para sinalizar ao ouvinte a respeito do que está focalizando. Diferentes focalizações podem ocasionar problemas de interincompreensão que só serão sanados, se forem solucionados os problemas de compatibilidade. A focalização torna a comunicação eficaz e possível. A focalização permite também determinar o significado no texto de palavras homônimas e polissêmicas, bem como o uso e a escolha adequada dos referentes anafóricos e dêiticos durante a construção e reconstrução dos referentes textuais.

O *conhecimento compartilhado* e o *conhecimento prévio* são de extrema importância para o estabelecimento da coerência no processamento textual. São eles que respondem pelo balanceamento entre o que é preciso ser explicitado e o que pode ficar inferido; por isso, as "falsas" pressuposições de conhecimento partilhado levam a processamentos inadequados e mal-entendidos, comprometendo a possibilidade de construção da coerência.

A concepção que incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais para a compreensão do processamento cognitivo fundamenta-se em processos que acontecem na sociedade e não são exclusivas dos indivíduos. Com isso quer-se enfatizar que muito da cognição acontece fora da mente e não somente nela. Assim, a "cognição é um fenômeno situado" (KOCH, 2004:31). Por isso, a base da atividade linguística está na interação e no partilhamento de conhecimentos enquanto atividade que se realiza com os outros - são ações conjuntas. Nessa perspectiva, Koch (2004:31) ressalta que fazer uso da linguagem requer um engajamento em ações nas quais a linguagem constitui o próprio lugar em que as ações acontecem interativamente. Segundo ela, trata-se de :

> (...) ações que se desenvolvem em contextos sociais com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. Os rituais, os gêneros e as formas verbais disponíveis não são em nada neutros quanto a este contexto social e histórico". (...) O tipo de relação que se estabelece entre linguagem e cognição é estreita, interna, de mútua constitutividade, na medida em que supõe que não há possibilidades integrais de pensamento ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos (2004:31-32)

Portanto, a *coerência* resulta de uma construção dos usuários do texto numa dada situação comunicativa. Deve ser considerada do ponto de vista da convergência de todos os fatores aqui apresentados, uma vez que se constrói mediante processos cognitivos, operacionalizados na mente dos indivíduos e

desencadeados pelo texto e seu contexto.

Marcuschi (1999) acrescenta que a *coerência* é uma condição discursiva – um princípio de acessibilidade, ou seja, uma necessidade de discursividade – e não um mero produto de relações ou atividades linguísticas e lógicas. Assim, para Marcuschi "[...] a coerência é uma condição de acessibilidade intersubjetiva entre os produtores e receptores de discursos, desde que estejam interagindo colaborativamente".

Nesse sentido, para o autor, o texto é um processo que se constrói por meio de relações internas e externas ao discurso, nunca ocorrendo como produto na dependência exclusiva de relações léxico-gramaticais. Além disso, a coerência possui pontos intermediários e depende de realidades mentais (externas ao discurso) e realidades linguísticas (internas). Essa intermediação forma elos representados por proposições e fatos de que a atividade referencial é a base.

É pela atividade referencial que o falante realiza operações no processo de desenvolvimento do discurso, criando formas de representação do mundo por meio dos objetos de discurso. No momento da enunciação, a memória discursiva aciona operações básicas que são princípios de referenciação. O individuo ativa, reativa e desativa referentes durante o processamento da informação. Esse constante ir e vir estabiliza o modelo textual, mas, nessa repetição constante, este pode ser continuamente modificado por meio de novas referenciações.

Nessa perspectiva da referenciação como atividade discursiva, pode-se dizer, de acordo com Marcuschi (1999:14), que "o processo de referenciação contribui para a formação de espaços cognitivos que não são simplesmente locais, tornando-se relevante para a construção da coerência", visto que os espaços cognitivos permitem uma conexão entre os diversos elementos (referentes), de forma hierárquica e organizada, construindo uma representação de base. Para o autor, essa representação é a *coerência referencial.*

A *coerência referencial* é assim vista por ele como a continuidade ou recorrência de referentes. Toda vez que um dado elemento (referente), lexical ou não, é introduzido, pode-se retomá-lo constantemente por meio de vários

recursos léxico-gramaticais e manter desde modo a referência, permitindo assim a construção e reconstrução de uma relação cognitiva que é recobrável pela memória episódica. Nessa continuidade pode-se estabelecer um elemento pronominal (anafórico) colocado numa posição de adjacência ou em distância média no texto, porém, de certo ponto em diante, a reativação será necessária e, conseqüentemente, haverá a repetição lexical ou de sinônimo.

Assim, o discurso deve necessariamente preencher o requisito de topicalidade, que se fundamenta na referenciação continuada, seja na base pronominal ou nominal, podendo haver lacunas que serão preenchidas por atividades cognitivas com o respaldo de conhecimentos externos. Além disso, podem ocorrer relações mais globais de extensões maiores que exijam um esforço interpretativo maior, mas o que não pode faltar é a base referencial que permite a construção e manutenção da coerência (Marcuschi, 1999)

Aí residem a ativação e reativação da memória discursiva, ou seja, a possibilidade de identificar sobre o que se fala, o que traz a necessidade de ativar os referentes específicos à situação e, em dado momento, voltar a falar do tópico já apresentado, reativando outros referentes.

Portanto, referência e coerência constituem aspectos centrais na produção de sentido textual. Podem ser consideradas interligadas e mesmo co-dependentes, embora não se possa determinar uma hierarquia ou grau de relevância entre elas. No texto, há casos em que só se infere a referenciação de um elemento por meio de estratégias globais apoiadas em atividades cognitivas (caso da anáfora sem antecedente), e casos em que a coerência depende de relações referenciais estabelecidas no próprio texto. Noutros casos, há somente uma âncora textual, ficando a coerência e a referenciação na dependência de conhecimentos prévios.

Marcuschi (1999:15) adverte que a referência oferece pistas sugestivas para a produção de sentido. A coerência, por sua vez, aproveita essas sugestões para a elaboração de sentidos especificos em modelos representacionais. Mas nem por isso se pode postular que a coerência se realiza apenas através de processos globais e a referenciação apenas mediante processos locais, pois há casos em que a referenciação exige inferências que são resolvidas e compreendidas através de atividade globais e não por relações imediatas de identificação de referentes textuais. Dessa

forma, Marcuschi (1999) admite que coerência e referenciação constituem atividades que estão de certa forma imbricadas e são co-determinadas, realizando-se como processos locais e globais.

Em síntese, a coerência é uma atividade de contínuo reajuste. Submete-se a inferências sucessivas, ora conduzidas pelas evidências dos elementos textuais, ora por modelos cognitivos, sempre de forma parcial. Por ser a coerência dinâmica e construída por indivíduos, cabe a eles a responsabilidade dessa construção, visto que ela ocorre num processo de cooperação, negociadamente. Assim, a coerência é conduzida *a priori* pelo controle textual, porém não se prende às relações textuais imediatas, dada a presença de atividades cognitivas mediadoras. Embora constitua padrões mais evidentes em termos de textualidade, a coerência não se sustenta apenas na textualidade, recorrendo a outros elementos necessários ao estabelecimento de fronteiras no discurso. Os indivíduos muitas vezes utilizam textos que, por várias razões, não apresentam total coerência. Por isso, cabe incluir, entre os critérios de textualidade, fatores como as atitudes e intenções comunicativas dos interlocutores, pois as manifestações linguísticas requerem ao menos a aceitação pelos parceiros da participação numa determinada situação de comunicação.

Por outro lado, há situações de fala em que a coerência semântica pode ser deliberadamente afrouxada com o objetivo de produzir efeitos específicos. Por isso, convém enfatizar que um texto só é coerente para alguém, numa dada situação especifica. Como a coerência não se sustenta apenas em propriedades do texto, como foi dito, para haver coerência é necessário que os parceiros levem em conta, além dos elementos linguísticos que compõem o texto, o conhecimento enciclopédico, as crenças, convicções, imagens mútuas, atitudes, pressuposições, o contexto sociocultural etc.

Com o intuito de mostrar que na fala há coerência, e que ela é construída por meio de processos cognitivos que operam na mente dos indivíduos, desencadeados pelo texto e seu contexto, onde se geram as inferências, utilizaremos a mesma unidade de fala dos adolescentes da situação de diálogo 1 para analisarmos a progressão tópica.

PROGRESSÃO TOPICA	**PROGRESSÃO REFERENCIAL**		**INFERÊNCIAS**
76 L1 oh Gil mais vem cá mudando de assunto **e a loirinha do loja** lá hein? da/ [77 L2 não lá no *ano passado* **tava conversando muito com ela** o ano inteiro aí no final **eu já deduzia que podia acontece alguma** coisa mais num/ num **achei assim que ia se tão grave né?** *hoje* **eu já não converso muito com ela** não sei nem **esse ano agora se ela vai me ignorar** tal mais **ela é mó gente fina** conversava bastante com ela 78 L1 ela ti ignorava? [...] 80 L2 **ela não me ignorava** ? [81 L2 ela:: não me ignorava ela me respeitava bastante mais :: *passou um tempo* eu não sei o que aconteceu éh :: **eu fiquei um pouco chateado com alguma coisa** falô i :: **ela não percebeu** né? e eu também não sei se for daquele **jeito que ela falô mesmo que às vezes você fica magoado só que a pessoa** não teve a intenção e eu/eu não	*a loirinha* *ela* *ela gente fina* com *ela* *ela* *ela* *ela* *ela* *a pessoa* *ela* *ela* *a menina*(da loja) *ela*	*eu* *eu* *Eu* *Eu*	L1 quer saber se L2 está namorando. L2 teve um bom relacionamento com a loirinha, durante o ano inteiro L2 previu que aconteceria um desentendimento, só não esperava que fosse grave. L1 quer saber se a loirinha dava atenção a L2 Após esse desentendimento L2 não conversou mais com a loirinha, embora ela continuasse sendo uma boa pessoa. A loirinha disse “coisas” para L2 que o deixou triste, mas ela não percebeu. As coisas que ela falou causaram um mal entendido que levou ao corte do relacionamento L2 tentou reatar a

tenho muito certeza **ela fez por mal e ficou um desentendimento** que eu num converso com ela ...		*Eu*	amizade, telefonando para ela, mas ela não quis falar com ele.
[		*Eu não*	
82 L1 ah sei lá Gil	*Ela*		
[	*ela* lá		
83 L2 eu /**eu fui tentar conversar alguma vez** aí **eu liguei lá na /na onde ela trabalha** e sabe? **ela falô éh... liga/liga pra mim uns 10 minutos** aí eu falei ah fiquei todo alegre ah a beleza eu vou ligá **aí deu os** *10 minutos* **eu liguei aí a menina lá falou óh ela foi almoçá** éh falei ah éh **que hora que ela vai voltar** ai ela **disse** *mais tarde* **se liga** aí falei ah tá bom **... não liguei** não meu acho mó /**eu desci lá** na *mesma hora* de:: raiva ((ruídos))	*Ela* *Uma garota* *Conselho* *pra ela* *Ela* atenção pra *ela* *Ela* ... o d*ela* *Ela* *Ela* *Ela* *ela*	*Eu* *Eu* *Eu*	L2 foi até o local de trabalho dela, mas não a encontrou. Apesar do bom relacionamento que eles tinham das constantes conversas e respeito um pelo outro no fundo L2 sabia que ela não gostava dele, mesmo ela lhe dando atenção. L1 infere que a menina não é a gorota ideal para L2
[		*Eu*	
84 L1 e aí			
[	*pra ela*		Ela confiava muito em L2
85 L2 ah peguei fui lá puts **dei uma olhada lá na rua Zilda ...não tinha ninguém /ela num/num consegui ela lá** ((ruídos)	*ela*		
[	*ela*	*eu*	Ela confessava coisas intimas para L2

86 L1 cê acha que **ela é uma garota certa** pra você ?... 87 L2 ah **não sei** meu tipo/ tipo tinha que conhece mais não ah conhece mais eu não digo /digo que éh :: **tinha que te alguma cosa mais tava legal a gente conversava bastante eu dava bastante conselho pra ela** mesmo eu não sendo tão experiente né? mais conversava bastante com ela / **ela respeitava que eu falava dava mó atenção eu a também ...dava atenção pra ela e por isso que ficava legal a conversa** por que éh:: eu tinha meu espaço ela tinha o dela... sempre que ela precisava fala **alguma coisa ela falava pra mim muitas vezes não falava nem pra /pra amigas delas** né? ela soltava as coisas mais pra mim e**::** *depois no final* **teve uma fase lá que ela acho que não podia confiar nada pra mim** aí **eu comecei** a falar com ela mais sério né? tal mais... não tão tô nem um pouco preocupado né? se *a ano que vem esse ano* se *o ano que vem* nem se *esse ano* **aqui éh:: ela ignorar tudo** sei que **ela pisô pra caramba**... éh:: não sou quetão mais::... não faz falta	*ela* *ela*	*eu*	Depois algo ocorreu que ela não mais confiou nele L2 pressente que ela não vai mais querer falar com ele, se isto acontecer, ela é culpada.

não			

Como mostra o quadro acima, o discurso oral (fala) é coerente porque integra atitudes, crenças e intenções comunicativas de ambos os falantes numa determinadas situação de comunicação. A fala aqui é coerente porque os falantes co-constroem sentidos para o que é dito. Vejamos no quadro: tudo o que L2 fala continuamente é ativado pelo *conhecimento partilhado* e pelo seu conhecimento prévio. L1 também ativa esses conhecimentos para compreender e colaborar com a fala de L2. As inferências que colocamos na parte direita do quadro foram ativadas durante o processamento textual a partir de conhecimentos vários, propiciando um balanceamento entre o que se precisa explicitar e o que pode ficar inferido.

Na fala, tudo é localmente planejado, e, por isso, a coerência resulta de uma atividade que se assemelha à solução de problemas, o que exige um reajuste e replanejamentos contínuo. Por essa razão, a coerência está sempre sujeita a sucessivas inferenciações comandadas parcialmente por domínios cognitivos. A fala é dinâmica e continua; por isso, para que se mantenha, é necessário que ambos os falantes aceitem construir o sentido numa negociação em que sobressai a construção de um determinado tópico. No caso do nosso exemplo, L1 conhecia a garota que L2 tinha namorado, estudavam na mesma escola, eram colegas etc. Assim, a situacionalidade partilhada permite a construção da coerência, que garante o sucesso da conversa.

Podemos dizer, com base em Marcuschi (1999:16), que a coerência é considerada numa perspectiva macro, pois um texto se constrói e progride com base em dois processos gerais: a progressão referencial (sobre a qual falaremos mais detalhadamente no próximo capitulo) e a progressão tópica. A progressão referencial, *grosso modo,* diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais. Refere-se aos assuntos ou tópicos tratados ao longo do texto. Contudo, se “a continuidade referencial serve de base para o desenvolvimento de um tópico, a presença de um tópico oferece tão somente as condições possibilitadoras e preservadoras da continuidade referencial, mas não a garante”. (1999:16).

Desse modo, como procuramos mostrar, cada situação de diálogo é singular e única; o desenvolvimento de uma conversa depende não só do critério de textualidade, mas de uma série de fatores confluentes como a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a intencionalidade, a aceitabilidade, conhecimentos compartilhados, focalização etc. que se aliam a recursos e processos de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional, como o são o conhecimento enciclopédico, o compartilhado e o procedural.

É nosso propósito, no próximo capítulo, verificar o estabelecimento da coerência por meio das estratégias de referenciação e como as duas se interpenetram na totalidade textual, tomando como núcleo de estudo as anáforas diretas e indiretas, procurando ainda estabelecer uma interconexão com os espaços mentais de Fauconnier e Turner (1997).

CAPITULO 4

CATEGORIZAÇÃO, REFERENCIAÇÃO, OBJETOS-DE-DISCURSO E PROGRESSÃO REFERENCIAL

Todo processo de compreensão pressupõe atividades do ouvinte/leitor, caracterizando-se por isso como um processo ativo e contínuo de construção e reconstrução de sentidos. Por meio desse processo, as unidades de sentido são ativadas a partir de um texto que, por sua vez, se conecta a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global ativado pela memória. É durante a produção que o falante/escritor prevê inferências, de maneira que deixa implícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas são preenchidas pelo seu interlocutor por meio do conhecimento prévio. Tais operações acontecem na mente dos indivíduos, porém são o resultado da interação entre várias ações praticadas. Assim, na base da atividade linguística estão a interação e o compartilhamento de conhecimentos. À medida que se estabelece uma estreita ligação entre pensamento e linguagem, cria-se uma relação de mútua constitutividade, e o pensamento ou os domínios cognitivos não mais existem sem o uso da linguagem.

No âmbito dessa concepção, a produção de linguagem constitui atividade interativa complexa que exige a mobilização de vários saberes e também a reconstrução destes no momento da interação. Com efeito, sendo a linguagem verbal uma atividade linguística e interativa, é por meio do discurso que uso linguístico como atividade e prática textual-discursiva. O essencial na fala é a interação, o desejo do ser humano de estar em contato com o outro, e não propriamente a transmissão de uma informação. Dessa forma, o diálogo desenvolve-se com base num principio geral de cooperação: os participantes identificam propósitos comuns à medida que cada falante interage com o outro. Um falante, em dado momento, detém a palavra, mas não é o único responsável pela produção do discurso: trata-se, como mostra Marcuschi (1986), de uma atividade de co-produção discursiva, visto que os interlocutores estão conjuntamente empenhados na produção do texto: eles não só procuram ser cooperativos, como também “co-negociam”, “co-argumentam”, a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções de cada

interlocutor.

Para Koch et alii (1992), a fala é “relativamente não-planejável de antemão, o que decorre de sua natureza essencialmente interacional”, isto é, a fala precisa ser **localmente planejada**, isto é, planejada e replanejada a cada novo “lance” do “jogo da linguagem”. No texto falado, “planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação, constituindo por assim dizer seu próprio rascunho”.

Como na fala a interação é o que mais importa, há durante o fluxo da conversação pressões de ordem pragmática que se sobrepõem com freqüência às exigências da sintaxe. Desse modo, muitas vezes o falante é obrigado a “sacrificar” a sintaxe em prol das necessidades de interação. Esse fato explica, na fala, a presença das marcas de elaboração: falsos começos, truncamentos, hesitações, correções, repetições, paráfrases, inserção, digressão etc., que têm funções cognitivo-interacionais de grande relevância, inclusive a justificação da coerência que resulta de uma construção feita pelos interlocutores numa dada situação de interação.

Sendo assim, a fala não é absolutamente caótica, desestruturada, rudimentar. Ao contrário, ela tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstancias sócio-cognitivas de sua produção sendo à luz de tais circunstâncias que ela deve ser descrita e avaliada (KOCH, 2003). Dentre as funções cognitivo-interacionais de organização da fala (estratégias de processamento textual), o que nos interessa para nossa análise é relatar as vinculadas à reformulação: a repetição, a paráfrase e as hesitações.

Koch (2003) classifica a reformulação em dois tipos*: retórica* (tipo um) e *saneadora* (tipo 2)*.* As do tipo *um* realizam-se por repetição e paráfrase, cuja função é a de reforçar a argumentação que o falante exerce durante a fala, ou facilitar a compreensão através da desaceleração do ritmo da fala, dando tempo ao parceiro para o processamento da informação. As do tipo *dois* decorrem da necessidade de o próprio falante solucionar dificuldades percebidas por ele ou por seu interlocutor após a materialização de um segmento. As reformulações podem estar presentes nas repetições, nas paráfrases, nas correções e nos reparos.

As repetições constituem, quanto ao que interessa ao nosso objeto, uma forma de articular a informação já dada à nova e de manter, assim, a

relação temática necessária entre duas unidades discursivas. Assim, elas contribuem para levar adiante o fluxo discursivo. Nesse caso, o discurso se reconstrói a partir de um retorno ao que já foi dito, ao qual se engata um conjunto novo de informações que serve como ponto de referência para a rearticulação que o falante dará à sua fala.

Em relação à paráfrase, apresenta um traço que difere do reparo[11] por seu estatuto de variante restauradora de um conteúdo. Esse estatuto instaura-se como uma opção alternativa e tende a assumir, com mais freqüência na fala, extensões maiores de reconstruções, instituindo-se por um processo de progressão temática. A reconstrução parafrástica é efetuada pelo falante quando retoma, torna precisa ou ilustra a informação já dita para o ouvinte, que reconstrói e retoma a informação. A paráfrase direciona o conteúdo do enunciado que lhe é contíguo, geralmente apoiada na construção do discurso nos termos da ação dos interlocutores.

A hesitação constitui também uma estratégia de processamento do texto falado, pois é um fenômeno indissociável da fala: não existem trechos de fala sem hesitação. Ao contrário das inserções e reformulações, que podem ser controladas cognitivamente pelos interlocutores, as hesitações só podem ser controladas parcialmente, quando, por exemplo, sinalizam dificuldades que o locutor pode encontrar durante o processamento/verbalização de seus enunciados.

Na verdade, as hesitações são estratégias com função cognitiva que auxiliam os interlocutores na co-construção do discurso. De modo geral, se manifestam por pausas, preenchidas ou não, alongamento de vogais, consoante ou sílabas iniciais e finais, repetição de palavras de pequeno porte, truncamento de orações etc., que propiciam aos interlocutores maior tempo para o planejamento do texto. O falante hesita porque está pensando, reconstruindo sua fala para em seguida verbalizá-la. Trata-se de um controle cognitivo, sem dúvida. É interessante observar que o processo de reconstrução

[11] Nos processos de reconstrução, o reparo representa um grau superior ao da repetição stricto sensu no que diz respeito à reelaboração na seqüência discursiva: a informação recorre – daí o seu caráter de repetição lato sensu -, mas com nuanças diferenciadoras dignas de nota. O falante trunca o enunciado e o retoca, com o objetivo de substituir uma primeira formulação por outra, sendo as duas pertinentes aos seus objetivos comunicativos. Essa substituição, que implica a exclusão de uma escolha anterior, é o traço que com mais evidências particulariza o reparo (Koch, 1991:163).

da informação deve ser rápido e as hesitações auxiliam, mas se o falante hesitar muito, certamente seu interlocutor irá intervir. Dessa forma, podemos dizer que as hesitações são condicionadas pelas pressões situacionais das mais diversas ordens a que estão sujeitos os interlocutores.

De tudo que discutimos da fala e de suas respectivas funções, podemos constatar que ela é marcada por uma grande complexidade no processo de construção do texto falado. Para a construção de sentidos do texto falado, os interlocutores realizam uma diversidade de atividades. Diferentemente do texto escrito, na interação face a face os interlocutores necessitam estar constantemente alertas, controlando o processo de construção, para facilitar a compreensão dos parceiros. A fim de realizar seus objetivos, os falantes se engajam continuamente num processo de re(negociação) dos sentidos do que está sendo dito. O domínio de estratégias de identificação referencial, das habilidades linguísticas e, sobretudo, de estratégias de ordem cognitiva, social e cultural são os aspectos que efetivam as regularidades definidas pelo "caráter sistemático dos processos de construção textual, bem como das marcas formais que os caracterizam e pelo preenchimento das funções interacionais que lhes são específicas" (KOCH, 2003:83).

4.1 Categorização

Para os fins da construção do modelo de análise, trataremos agora da categorização dos processos de referenciação no discurso oral, dos objetos-de-discurso e da progressão referencial.

Para Marcuschi (2000), o mundo no discurso oral constitui um *efeito de estruturação* da atividade discursiva realizada pelos procedimentos de desenvolvimento tópico e pela construção de objetos-de-discurso. Isso torna necessário observar como categorizamos discursivamente o mundo. Nesse sentido, as categorias utilizadas para descrever o mundo mudam, por sua vez, sincrônica e diacronicamente, são múltiplas, inconstantes e controversas antes de se fixarem numa norma ou historicamente. Assim, podemos dizer que há uma constância de instabilidade das categorias observável particularmente no discurso oral, manifestando-se em todos os níveis da organização linguística e

abrangendo das construções sintáticas às configurações de objetos-de-discurso (Mondada e Dubois, 1995).

Mondada e Dubois (2003) afirmam que a instabilidade das categorias situa-se em práticas dependentes de processos de enunciação e de atividades cognitivas. Constituem práticas em que os sujeitos negociam na interação uma versão provisória contextual e coordenada do mundo. Com efeito, segundo esses autores:

> A sintaxe do discurso pode ser caracterizada pelo que Blanche-Benveniste (1987) chama de "titubeação", de hesitações, de interrupções da linearidade sintagmática, das mudanças e das rupturas do tratamento sintático em tempo real. Estes fenômenos sintáticos manifestam processos de planificação de escolhas paradigmáticas ou de buscas lexicais: hesitando sobre o lexema, o locutor ativa e produz uma lista de lexemas, que podem estar a constituir uma série de candidatos mutuamente exclusivos, um estando mais apropriado que o outro (2003:29).

Assim, os interlocutores ativam e produzem objetos-de-discurso por meio de lexemas, uma vez que o objeto discursivo não está disponível enquanto categoria única e pronta. A referenciação adequada deve ser vista como processo de construção – um caminho em que se ligam diferentes denominações aproximadas e que não são excluídas pela última escolha. Há varias tentativas de categorizar (nomear) o mundo que podem ser retidas como adequadas. Durante o processo de interação, o falante pode invocar formulações alternativas, já retidas para o processamento da construção do sentido.

A Linguística Cognitiva sustenta que a categorização[12] linguística se processa, geralmente, com base em *protótipos* (representações mentais dessas entidades) e que, conseqüentemente, as categorias linguísticas apresentam uma estrutura *prototípica* (baseada em protótipos). Mondada e Dubois (2003:23-24) enfatizam a conceituação dos princípios de categorização

[12] Capacidade cognitiva ou processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como membros de uma mesma categoria.

de Roch[13] (1978:37), em que protótipos são construções dinâmicas e não só representações estabilizadas e estocadas na memória. Assim, o enfoque deve se centrar nos julgamentos do grau de prototipicidade, pois os princípios de categorização que a prototipicidade invoca para explicar a formação de protótipos – como a economia cognitiva e as restrições perceptuais – acentuam, de certa forma, o estatuto de representações estruturadas e estabilizadas, ou seja, o sistema cognitivo constrói, com o auxílio dos protótipos, as invariantes psicológicas que dão estabilidade para as interpretações que os indivíduos fazem do mundo ao representar as categorias pela linguagem. Koch (2004) faz igualmente algumas observações importantes acerca dos efeitos de prototipicidade e dos protótipos com base na teoria psicolinguística de Eleanor Rosch (1976). Segundo Koch, as formações de categorias dependem de nossas capacidades perceptuais e motoras, sobretudo as que se encontram no nível básico proposto por Rosch (1976).

Os protótipos respondem pelas construções psicológicas e individuais e a lexicalização contribui para a estabilização posterior dos protótipos. Então, os nomes das categorias são tomados com tendência a se relacionarem primeiro aos estímulos salientes e generalizando-se somente mais tarde para outras instâncias fisicamente similares. As várias propriedades de uma categoria possuem, geralmente, diferentes graus de saliência (uns são prototípicos e outros periféricos), agrupam-se, fundamentalmente, por similaridades parciais e os limites entre categorias similares (do mesmo parentesco ou família) ou de categorias diferentes são em geral imprecisos. Segundo Geeraerts (1989), a prototipicidade contém uma noção *prototípica* no sentido de que não se reduz a um único fenômeno, mas compreende uma gama de fenômenos e características ou efeitos distintos e não necessariamente co-extensivos.

Geeraerts (1988) propõe uma explicação psicológico-funcional para explicar a razão de ser dos protótipos e dos efeitos de prototipicidade. Diz que as categorias estruturadas na base da prototipicidade são cognitivamente

[13] A *teoria do protótipo* tem a sua origem na investigação psicolinguística de Eleanor Rosch e seus discípulos sobre a categorização das cores, das aves, dos frutos e de outras classes de entidades.

eficientes, pois (1) têm a vantagem da *flexibilidade* que permite sua adaptação aos vários contextos em que são usadas e integram novas entidades (significados) enquanto membros mais ou menos periféricos; (2) têm a vantagem da *estabilidade* que proporciona a interpretação de novas experiências através dos protótipos existentes no contexto, sem que seja necessária a criação de novas categorias. Dessa forma, a prototipicidade torna-se cognitivamente vantajosa, porque atende para estas duas tendências: *flexibilidade* e *estabilidade*, aparentemente contraditórias, mas *como um continuum entre a flexibilidade e a estabilidade.* (grifo nosso).

A categorização linguística constitui um processo com duas dimensões: uma *semasiológica,* que diz respeito à definição e à estrutura interna das categorias e uma *onomasiológica*[14] *ou vertical* que se refere à escolha entre categorias alternativas. Assim, na semântica de um item lexical ou de uma categoria que pode ser polissêmica ou não, há sentidos ou referentes esquemáticos e específicos, prototípicos e periféricos. E a escolha de uma determinada forma lexical para nomear determinado referente em detrimento de outras formas também aplicáveis. Geeraerts, Grondelares & Bakema (1994) admitem que categorização ocorre com base na prototipicidade semasiológica do referente em pauta no campo de aplicação de sua forma, ou seja, quando inserido num contexto e, simultaneamente, com a saliência onomasiológica desta forma enquanto uma categoria para nomear este referente incluindo fatores contextuais pragmáticos ou sociolinguísticos.

As categorias exibem efeitos de prototicipidade, como já mencionamos, mas também possuem uma hierarquia interna, em que há alguns membros ocupando a posição básica, enquanto outros são mais inclusivos e abstratos, e outros ainda, mais especializados. Por exemplo, no turno: "*é por causa da* ***camisa*** *que ce grita não por causa dos jogadores"* (sit. de dialogo 1), *o t*ermo

[14] Relativamente à dimensão onomasiológica da categorização, estudos etnolinguísticos sobre as classificações populares de plantas e de animais (o resumo de Berlin 1978) e estudos psicolinguísticos sobre hierarquias lexicais (por exemplo, Rosch *et al.* 1976) verificaram que existe um nível de hierarquização lexical cognitivamente mais saliente, o chamado *nível básico*, que se identifica, em princípio, com o "nível genérico" de uma taxonomia biológica popular, e ao qual pertencem categorias que, do ponto de vista da aquisição, são apreendidas em primeiro lugar, funcionalmente, são as mais rapidamente aplicadas e, linguisticamente, são expressas por termos morfologicamente curtos e simples (Silva, 2003).

camisa é uma categoria de nível básico, pois se compararmos ao termo *roupa*, este será mais inclusivo, superordenado, ao passo que *camisa do Corinthians, do Vasco, camisa de seda, camisa social, etc* é mais especializada, ocupando o lugar mais subordinado na hierarquia interna.

Por outro lado, pode-se incluir o termo ***um amigo*****,** do turno "*mais só pra cê vê né? cara* ***meu amigo um amigo*** *antes de/de lá tinha conversado ele tinha falado pra mim que ia ficá comigo na casa da Emma né? ia fazê companhia lá pra mim não dormir sozinho* ***esse camarada*** *acabou in::do embora pra um lugar aí chamado Bauru né?"* (sit. de diálogo 1) na categoria do termo ***esse camarada***, dependendo da contextualização. Por exemplo, ao compararmos as categorias ***um amigo*** e ***esse camarada,*** em seu sentido próprio, teremos membros mais representativos ou prototípicos da categoria de *pessoa* (individuo) do que *amiga* (alguém conhecido), porém, se pensarmos em *amigo* enquanto *camarada,* haverá uma estrutura de elementos sobrepostos, o que caracteriza este como um exemplo dúbio, situando-se numa zona de sobreposição da categoria *individuo*, pois tal categoria pode ser *o amigo do falante*, como no exemplo dado, mas também pode ser *um desconhecido*, *um membro do movimento comunista,* etc*.* Assim, as categorias não podem ser definidas por "condições necessárias e suficientes". A sobreposição, por exemplo, vem nesse caso da hipótese de que os hiperônimos admitem graus de representatividade extensional, além de caracterizar um subconjunto de significado, pois a idéia da extensão abre espaço para uma relação de parentesco. No grau de extensionalidade, as flutuações nas margens de uma categoria são perfeitamente possíveis porque não há para a categorização limites precisos.

Com base nestas reflexões, e ampliando os conceitos de categorização, Mondada e Dubois (1995) observam que uma categoria prototípica ou estereotípica é primeiramente considerada a base mais disponível e compartilhável para a comunicação; em seguida, são operadas modificações que fazem a entidade passar de um ponto central de seu domínio semântico para um ponto periférico, ou que provoca uma recategorização.

Como se vê, as categorias prototípicas propiciam a extensão de significados sem limites precisos, ou seja, a partir do protótipo (base), são realizadas operações e em conseqüência modificações que podem levar uma categoria básica até um domínio de significado em seu ponto mais periférico, porém, muitas vezes, mesmo quando a categoria é tomada em seu ponto periférico (marginal), não é possível encontrar um termo que a represente num dado propósito comunicativo, surgindo a necessidade de recategorização, de renomeações que, muitas vezes, leva a categoria a ser representada no discurso por um termo bem abstrato, à falta de algum mais apropriado.

De acordo com Apothéloz e Reicher-Béguelin (1995), todo referente é evolutivo por definição, isto é, deduz-se que seu estatuto informacional está sempre se modificando na memória discursiva dos interlocutores. Diante disso, os autores descrevem a recategorização como um recurso referencial que propicia que uma certa entidade introduzida no discurso sofra transformações perceptíveis através do emprego de expressões referenciais renomeadoras. A necessidade de renomeação advém da sensação de inadequação de determinadas formas para designar uma expressão. É comum na conversação, por exemplo, os interlocutores utilizarem os recursos de recategorização através da reformulação, pois, muitas vezes, quando sente que uma dada expressão ou lexema fornece uma descrição ou informação insuficiente ou insatisfatória, o falante recorre a outro ou a um sintagma nominal mais longo que satisfaça adequadamente ou se aproxime mais de seus interesses enunciativos ou propósitos comunicativos. Nesse caso, ele recorre à recategorização.

Em conformidade com Marcuschi (2000), se pensarmos que o mundo no discurso é um efeito de estruturação da atividade cognitiva, poderemos pensar também que a representação do mundo não é mera fantasia cognitiva. Isso cria a necessidade de observar a categorização do mundo mediante o discurso. Nesse sentido, as categorias construídas na observação do mundo, seja em hierarquias verticais (as espécies do reino animal) ou horizontais (os tipos dentro de cada espécie – parentesco), apresentam problemas de delimitação, já que não conseguem explicar a complexidade das categorias, à falta de critérios suficientes para delimitá-

> las. Assim, não temos limites nem critérios objetivos e cartográficos para incluir um ou outro elemento numa categoria, nem para alternar elementos de uma categoria, e tampouco temos uma realidade homogênea diante de nós. Logo, as categorias não podem ser tomadas como estruturas invariantes com capacidade para agrupar a realidade extramental sem sensibilidade cultural, pois a língua é sempre contextualizada, e ocorre em seu uso a inserção de categorias em termos culturalmente definidos.

Barcelona (1997:8) postula que os seres humanos interagem com o mundo através das orientações de espaço e tempo, da manipulação de objetos, da percepção de coisas que os cercam e de movimentos físicos (reais), e todos esses aspectos influenciam e ativam o modo como construímos e interpretamos os significados. A habilidade de aprender e usar a linguagem é responsável pela habilidade cognitiva geral, isto é, habilidades sinestésicas (referente à sensação de movimento), habilidade visual, habilidade senso-motora, além das estratégias de categorização humana que nos inserem em parâmetros contextuais e funcionais.

As categorias da realidade são variáveis e contínuas, e, do ponto de vista cognitivo, nossa memória categorial é, em geral *ad hoc,* ou seja, construída em contexto. Porque, como enfatiza Barcelona (1997:9), os significados não existem independentemente dos indivíduos que os criam e os utilizam. As formas linguísticas não são formas inerentes em si mesmas, atuando antes como sinais de ativação de significados que residem em nossa mente. Esta ativação não é necessariamente a mesma em todos os individuos, porque o significado se baseia tanto experiências coletivas como em experiências individuais.

Como podemos observar, os processos de categorização se organizam socialmente. O conhecimento sócio-histórico do individuo se define mediante os processos de categorização; as representações, localmente produzidas, são contextualizadas e linguisticamente organizadas a partir de processos cognitivos. A escolha de categorias para a representação do mundo é fruto do contexto sócio-cultural e histórico no qual estamos inseridos.

Para exemplificação, mostramos como os processos de categorização relacionam-se a uma dimensão social através dos conhecimentos compartilhado e sócio-histórico dos interlocutores. Mostramos também como os protótipos são compartilhados entre os falantes na comunicação linguística, tornando-se, por conseguinte, um objeto social quando de sua evolução para uma representação coletiva. Mondada e Dubois (2003) vêmn os estereótipos as categorias que evoluem para garantir adequação e adaptabilidade no contexto.

Nesses termos, procuramos estabelecer uma relação com as categorias nominais e pronominais selecionadas como as mais pertinentes para apontar que nem sempre as escolhas linguísticas das categorias (representadas linguisticamente) possuem uma retomada ou antecedente explícito no texto, havendo, portanto, a necessidade de resgatar as experiências sócio-históricas e culturais dos falantes para a atribuição de sentidos mediante processos cognitivos. Veremos que uma realização co(n)textual pode evocar focalizações bem diferentes a depender do tipo de inserção discursiva.

Observando o quadro abaixo, constituído por fragmentos da situação de diálogo 1, podemos verificar, do lado esquerdo, os tópicos conversados na estrutura de superfície da fala, e, do lado direito, os referentes categorizados e inferidos a partir da fala do Locutor 1 e do Locutor 2.

TÓPICOS 1 – PASSEIO	ENTIDADES CATEGORIAIS INFERIDAS A PARTIR DA FALA
01 L1 Fala (1) **bicha doida** e o sitio ?...lembra quando a gente foi ? foi legal pra caramba né? 02 L2 o que foi/ o pessoal do **salão** :: 03 L1 éh do seu salão que eu/eu e Felipe 04 L2 foi só você do **Vila Prado** né? ?... 05L1 éh aí quem entro de **penetra** foi eu o Vinicios e o Felipe né? ...[...] 08 L2 foi bom jamais dava pra te	= dirigindo a fala ao colega = Local de reunião das Testemunhas de Jeová = Bairro da região Norte de São Paulo = Divertido

zuado mais 13 L1 éh pro cê te uma idéia não fez sol eu descasquei cara meu nariz descasquei tudo se não viu ? [...] 57 L2 cê vê né? tá sempre com o **povo de Jeová** essa **consciência** com os irmão é totalmente diferente da **conveniência** lá no mundo né? cara ... se a gente tivesse em outra excursão com certeza saido .../ 58 L1 briga / outro tipo de conversa ia sai bebedeira .... cenas ... éh:: indesejáveis como:: éh ::com **os jovens** né? e até **as pessoas** mais adultas com **a meninada** né? que lá todo mundo tava modesto né? ... 59 L2 ah:: bom por que tipo cê forma um outro tipo de cabeça ... a eu com 17 mano já tô com **mó cabeça** ... quantos anos cê tem Marcelo?... 60 L1 ah eu tenho 17 cara ... ah eu não sei as pessoas dizem que eu tenho **cabecinha** mais ou menos 61 L2 não tipo **pessoal** fala muito que:: é gente às vezes dá mais /quando a gente dá uma mancada **o pessoal** acha que a gente dá uma mancada **o pessoal** acha que a gente é:: criANça mais acho que esse **negócio** quando uma pessoa dá mancada ela é criança é totalmente besteira... pô num/ num tem nada a ver com criança num :: 62 L1 eu sei se você conviver com **pessoas mais experiente** você vai se tornar uma pessoa quer **dizer pessoas inteligentes** né**? pessoas sábias** você vai se tornar sábio também agora se você vai com **um pessoa** que não tem **entendimento** nenhum que não se preocupa em aumentar conhecimento né? ...	= irritação da pele (escamação) = os irmãos de fé = filosofia de vida/conduta dos adeptos das Testesmnunhas de Jeová = A filosofia de vida dos adeptos é diferente da vivência no mundo = Grupo de pessoas (jovens e adultos) que compõe o mundo, exceto os Testemunhas de Jeová = comportamento digno, honesto = Jugalmento de um adolescente amadurecida, experiente = Um adolescente modesto que não se julga tão amadurecida = Adultos na sociedade (genérico) = Idéia, pensamento, julgamento = Adultos responsáveis e comprometidos com o bem estar social = Adultos descomprometidos com a vida
TÓPICO 2 - ESTUDO	
65 L2 éh Stive ... você vai estudar esse ano ?	= Os dirigentes da intituição de

66 L1 eu pretendo né? segundo:: éh :: **o pessoal** lá da escola ... segundo **eles**/**eles** disseram que ia te vaga pra mim se eu fosse no caso amanhã que eu fui ontem né?... dia 10 / ontem não segunda dia 10 e eles éh:: falaram que era dia 20 dia 20 não dia 13 né? ...	ensino??
67 L2 ah eu vou fazer o segundo esse ano i:: tava querendo parar já não tô agüentando ir pra escola	= a volta a escola de Stive = os dirigentes da instituição de ensino
68 L1 ah pará não meu cê e doido se pra arrumar emprego hoje ...com estudo tá difícil imagina você sem estudo e no caso **tô me ferrrando** aí eu tô na sétima to/ sétima série mas voltando ao assunto é no caso dia 13 éh:: amanhã o dia que eu vou te que ir lá tentá se sobrou **alguma vaga** fazer ...uma **matricula** né? [....]	= Prejuízo, sofrimento, atrasado, fracasso, decadência = esforço em dar continuidade aos estudos
71 L2 éh:: aonde se vai fazer ?	= Instituição de ensino
72 L1 aqui na/ no **Maffei Vitta** onde que a **Tamily** estuda [...]	= Instituições de ensino
75 L2 vou continua no **Colombo** tava no **Matilde** do Matilde fui pra lá	
TÓPICO 3 – RUPTURA DE UM RELACIONAMENTO	
76 L1 oh Gil mais vem cá mudando de assunto e a **loirinha** do loja lá hein? da/	= Tratamento afetivo para uma adolescente
77 L2 não lá no ano passado tava conversando muito com ela o ano inteiro aí no final eu já deduzia que podia acontece **alguma coisa** mais num/ num achei assim que ia se tão grave né? hoje eu já não converso muito com ela não sei nem esse ano agora se ela vai me ignorar tal mais ela é **mó gente fina** conversava bastante com ela	= suspeita do despertar de um sentimento = Prestativa, boa conduta
78 L1 ela ti ignorava?	
80 L1 ela não me ignorava	
81 L2 ela:: não me ignorava ela me respeitava bastante mais :: passou	= uma pessoa que se sente ofendida

um tempo eu não sei o que aconteceu éh :: eu fiquei um pouco chateado com alguma coisa falô i :: ela não percebeu né? e eu também não sei se for daquele jeito que ela falô mesmo que às vezes você fica magoado só que **a pessoa** não teve a intenção e eu/eu não tenho muito certeza ela fez por mal e ficou um desentendimento que eu num converso com ela ... [...]	por algo não intencional = coisa boa, uma situação que sinaliza alegria
83 L2 eu /eu fui tentar conversar alguma vez aí eu liguei lá na /na onde ela trabalha e sabe? ela falô éh... liga/liga pra mim uns 10 minutos aí eu falei ah fiquei todo alegre ah **beleza** eu vou ligá aí deu os 10 minutos eu liguei aí **a menina** lá falou óh ela foi almoçá éh falei ah éh que hora que ela vai voltar mais tarde se liga aí falei ah tá bom ... não liguei não meu acho mó /eu desci lá na mesma hora de:: raiva ((ruídos)) [...]	= colega de trabalho = suspeita de uma interferência mas continuidade de amizade
86 1 cê acha que ela é uma garota certa pra você ?	= consideração, atenção, amizade, confidente
87 L2 ah não sei meu tipo/ tipo tinha que conhece mais não ah conhece mais eu não digo /digo que éh :: tinha que **tê alguma cosa** mais tava legal a gente conversava bastante eu dava bastante conselho pra ela mesmo eu não sendo tão experiente né? mais conversava bastante com ela / **ela** respeitava que eu falava **dava mó atenção** eu ah também ...dava atenção pra ela e por isso que ficava legal a conversa por que éh:: **eu tinha meu espaço... ela tinha o dela...** sempre que ela precisava falá alguma coisa ela falava pra mim muitas vezes não falava nem pra /pra amigas delas né? ela soltava as coisas mais pra mim e:: depois no final teve uma fase lá que ela acho que não podia confiar nada pra mim aí eu comecei a falar com ela mais sério né? tal	= respeito pelo espaço mútuo, pelas individualidades = confissão de intimidades, individualidades = perda de confiança, decepção por algum fato = enganou-se, foi em conversa de terceiros, não procurou saber a verdade.

mais... não tão tô nem um pouco preocupado né? se a/ ano que vem esse ano se o ano que vem nem se esse ano aqui éh:: ela ignorar tudo sei que ela **pisô pra caramba**... éh:: não sou quetão mais::... não faz falta não	

O quadro mostra que as categorias em negrito na unidade de fala distanciam seus significados do significado prototípico Os falantes operam modificações, por meio de suas escolhas, levando os protótipos a passarem do ponto central de sentido para um ponto mais periférico. Seguindo Mondada e Dubois (1995), isso mostra que a memória categorial é construída em adequação ao contexto, ou seja, é adequada a cada situação contextual conforme a necessidade do momento.

No tópico 1 do quadro, estão as relações que se estabelecem entre as escolhas dos itens lexicais e a realização co-textual, bem como as inferências feitas a partir das escolhas. Nesse tópico, composto pelos itens lexicais *bicha louca, Vila Prado, povo de Jeová, consciência, os jovens, as pessoas, a meninada, as pessoas mais experientes* etc., quando os interlocutores constroem o sentido para o desenvolvimento do tópico, suas escolhas linguísticas remetem a uma situação especifica contextualizada. A fala gira em torno do pensamento de um adolescente que faz parte da religião "Testemunha de Jeová" e que por meio dela expressa a sua leitura do mundo. Deduzimos, assim, que a filosofia (formação) religiosa que o envolve o leva a buscar o comportamento de uma pessoa que procura proceder de forma coerente com os princípios morais de seu grupo social específico.

Isso pode ser comprovado pelas falas *cê vê né? tá sempre com o* ***povo de Jeová*** *essa* ***consciência*** *com os irmãos é totalmente diferente da* ***conveniência*** *lá no mundo né? cara ... se a gente tivesse em outra excursão com certeza tinha saído ... briga ... outro tipo de conversa ... bebedeira .... cenas ... éh:: indesejáveis como:: éh ::com* ***os jovens*** *né? ... que lá todo mundo tava* ***modesto*** *né? ...* Essas falas levam-nos a constatar que o envolvimento com a prática religiosa acaba por evitar determinados excessos e extravagâncias, o que ocasiona um equilíbrio e serenidade nas ações

humanas, principalmente em se tratando de situações como a do contexto acima – do ponto de vista do falante religioso em questão.

Já a fala "*eu sei se você conviver com **pessoas mais experiente** você vai se tornar uma pessoa quer **dizer pessoas inteligentes** né**? pessoas sábias** você vai se tornar sábio também agora se você vai com **um pessoa** que não tem **entendimento** nenhum que não se preocupa em aumentar conhecimento né?*" enfatiza os princípios dualistas de uma filosofia determinista e preconceituosa que se fundamenta na máxima de que o bem sempre prevalece sobre o mal.

Assim, as projeções das falas inferidas na parte esquerda do quadro só podem ser interpretadas e produzir sentido se se considerar o ato de tornar explicito uma atividade inferencial, ou seja, "o sentido resultante seria a explicitação de inferências discursivamente produzidas". (Marcuschi 2007:88) É o que ocorre nas inferências selecionadas a partir do quadro: filosofia de vida / conduta dos adeptos das testemunhas de Jeová / a filosofia de vida dos adeptos é diferente da vivência no mundo / grupo de pessoas (jovens e adultos) que compõe o mundo, exceto as testemunhas de Jeová / adultos responsáveis e comprometidos com o bem-estar-social / adultos descomprometidos com a vida

No **tópico 2** prevalece a filosofia básica dos princípios da *religião e da moral.* Quanto à temática, que focaliza o *estudo*, percebemos pelas falas a valorização do estudo como elemento fundamental para garantia do futuro. Isso se evidencia por meio dos conselhos dados L1 ao interlocutor no momento em que diz *quer parar de estudar ah pará não meu cê e **doido** se pra arrumar emprego hoje ...com estudo tá difícil imagina você sem estudo e no caso **tô me ferrrando** aí eu tô na sétima to / sétima série mas voltando ao assunto é no caso dia 13 éh:: amanhã o dia que eu vou tê que ir lá tentá se sobrou alguma vaga fazer ...uma matricula né? (....)* No trecho fica patente o esforço do adolescente que, mesmo estando em defasagem nos estudos (sétima série), se mantém disposto a continuar. Assim, as operações cognitivas que se processam nas falas de L1 e L2 tais como: *o adolescente que não pensa nas conseqüências da vida futura / Prejuízo, sofrimento, atrasado, fracasso, decadência / esforço em dar continuidade aos estudos* inferem mais uma vez

os princípios de formação religiosa, os quais atuam como elementos capazes de propiciar aos jovens condições de projeção no futuro,

Se remetermos aos princípios da cognição, podemos, por exemplo, na fala: *eu pretendo né? segundo:: éh :: **o pessoal** lá da escola ... segundo **eles/eles** disseram que ia tê vaga pra mim se eu fosse no caso amanhã que eu fui ontem né?... dia 10 / ontem não segunda dia 10 e eles éh:: falaram que era dia 20 dia 20 não dia 13 né? ,* mostrar, com relação às categorias *o pessoal* e *eles* que*,* embora o contexto permita entender que se referem respectivamente à *Instituição de ensino*, na conversa não há um antecedente especifico para designar o referente *eles,* mas somente uma indução referencial fundada em aspectos da co-textualidade e nos processos cognitivos.

No **tópico 3,** temos indiretamente a continuidade dos princípios de formação religosa, o que se reflete na postura do adolescente como conselheiro, fiel depositário da confiança em relação à garota de que fala, embora uma interferência tenha ocasionado um mal entendido entre eles. Deduzimos que tal fato não desabona a conduta de ambos, como podemos confirmar na fala a seguir: *a gente conversava bastante eu dava bastante conselho pra ela mesmo eu não sendo tão experiente né? ... **ela respeitava** que eu falava **dava mó atenção** ... ficava legal a conversa por que éh:: **eu tinha meu espaço... ela tinha o dela...** sempre que ela precisava falá alguma coisa ela falava pra mim muitas vezes não falava nem pra / pra amigas delas né? ela **soltava** as coisas mais pra mim e:: depois no final teve uma fase lá que ela acho que não podia confiar nada pra mim aí eu comecei a falar com ela mais sério né? tal mais... não tão tô nem um pouco preocupado né? ... se (...) esse ano aqui éh:: ela ignorar tudo sei que ela **pisô pra caramba**... éh:: não sou quetão mais::... não faz falta não*.

Como na interação face a face a fala é cooperativa e partilhada, notamos que há entre os adolescentes, interlocutores desta unidade de conversa, forte tendência em intensificar os laços afetivos e a amizade: falar da garota para o amigo constitui uma necessidade de partilhar para esse adolescente. Ele quer, de certa forma, mostrar seu comportamento e sua

participação positiva na vida do grupo, além da oportunidade de partilhar também seu ressentimento.

Nosso propósito com essa análise foi mostrar, por meio dos processos de categorização, que as categorias evoluem, distanciando-se dos protótipos, ou seja, do nível básico que as compõem. Uma imagem mental genérica é formada por intermédio do nível básico para representar as categorias em níveis mais periféricos, os quais tornam o fenômeno das categorias complexo, uma vez que não há mais nesse nível, como foi dito, um limite preciso, e por isso as flutuações dos níveis (básico e periférico) levam a uma extensionalidade sem parâmetros, definições precisas e suficientes. Somente é possível explicar essa complexidade extensional em contextos específicos, visto que só eles respondem pela estabilidade das categorias.

Pela seleção lexical que realizamos no quadro acima, pudemos notar que, de certa forma, todas as categorias evoluem, tornam-se estereótipos, e sua compreensão só é possível numa dimensão extra-textual (linguística), através de conhecimentos partilhados e conhecimentos sócio-históricos. Vejamos, a título de exemplo, algumas formas verbais selecionadas: *tô me ferrando, descasquei tudo, me respeitava, soltava as coisas, pisô pra caramba* e alguns nomes abstratos *penetra, consciência, conveniência, doido, beleza* e concretos: *loirinha, cabecinha, mó cabeça*, bem como nomes e pronomes como: *povo de Jeová, os jovens, as pessoas, tipo pessoal, o pessoal, pessoas mais experientes, pessoas sábias, a meninada, eles, Vila Prado, Maffei Vita, Matilde, eles falaram*, etc.. Todos eles são representados linguisticamente, mas para muitos não há elementos textuais antecedentes que possam retomar tais categorias na fala, o que explica a necessidade de "buscá-los" por meio dos processos cognitivos e dos conhecimentos partilhados.

Com efeito, a função cognitiva da categorização se revela muito produtiva, desde que estejamos inseridos num dado *contexto*, ou seja, se entendida, seguindo Mondada (1994:78) em termos processuais ou discursivos. Também Marcuschi (1999) alega que muitas vezes, principalmente na fala, não precisamos nomear um determinado fenômeno para designá-lo ou trazê-lo para o interior do discurso; basta que esteja de certa forma ou por alguma razão crucial ligado a esse fenômeno, objeto ou

individuo. Assim, “caracterizar um dado fenômeno ou subsumi-lo numa categoria é situá-lo num conjunto de relações com contorno identificáveis” (Marcuschi, 1999).

4.2 Referenciação e objetos-de-discurso

Para o estudo da referenciação e suas implicações no discurso, Mondada e Dubois (2003) abordam questões ligadas aos processos de discretização e a estabilização das categorias que implicam uma visão dinâmica, considerando não somente um sujeito "encarnado", mas, sobretudo, um sujeito sócio-cognitivo que se coloca mediante uma relação indireta entre o discurso e o mundo. Esse sujeito constrói o mundo no curso de suas atividades sociais e lhe atribui a estabilidade necessária através das categorias manifestadas no discurso. Por isso, ao invés de fundamentar implicitamente uma semântica linguística sobre os objetos, *a priori*, do mundo, propõe-se a reintrodução explícita de uma pluralidade de sujeitos em situações discursivas que discretizam a língua e o mundo e, conseqüentemente dão sentidos a eles, constituindo de maneira individual e social as entidades.

De acordo com Blikstein (1995:79-80), a língua é inseparável da prática social:

> Assim, a língua passa a atuar sobre a práxis, os corredores isotópicos e os estereótipos perceptuais; estabelece uma interação entre língua e práxis, a tal ponto que, quanto mais avançamos no processo de socialização, mais difícil se torna separar a fronteira entre ambas. Agindo sobre a práxis, a língua também pode modelar o referente e “fabricar” a realidade (1995:79-80).

O poder da língua, com seu efeito de linearidade, acaba por enfraquecer toda uma significação não verbal oculta no processo entre a prática e o referente, que está presente na nossa percepção e cognição da qual não temos consciência. Assim, será a língua por meio da práxis que irá modelar nossa percepção de mundo?

Marcuschi (1999), ao dizer que a linguagem é vista como uma atividade sócio-cognitiva, indica que o texto é um evento em que ocorrem ações de natureza linguística, social e cognitiva. Assim, os objetos do mundo não são referentes sistematizados *a priori*, e só passam a sê-lo quando são ativados no discurso, o que os constitui como objetos-de-discurso. A questão da relação entre processos referenciais (referenciação), progressão tópica e coerência na atividade discursiva funde-se portanto numa atividade de interação e co-produção, operações em que os conhecimentos partilhados têm papel crucial, sobretudo na fala.

> Os pressupostos teóricos aqui registrados sobre referenciação e objetos-de-discurso são relevantes para compreender sobretudo a importância do papel das estratégias de referenciação que desempenham funções decisivas por meio da progressão referencial e tópica no processo de construção da coerência discursiva.

Mondada (2001:9) sugere que a referenciação " [...] não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores". Koch (2005:34) também postula que a referenciação constitui uma "atividade discursiva": os falantes, durante a interação verbal, colocam em operação o material linguístico que têm à sua disposição e realizam escolhas significativas para representar estados de coisas, visando à concretização de uma proposta de sentido. Desse modo, as formas de referenciação e os **processos de remissão** textual realizados pela referenciação são escolhas feitas em função de um querer dizer.

A referenciação diz respeito a uma relação entre o texto e a parte não-linguística das práticas em que há a produção e interpretação. Essas práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo e solitário frente ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos nas relações intersubjetivas das negociações, modificações e ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (MONDADA 2003:20).

A referenciação consiste assim num processo de negociação realizado no discurso, o que mostra que a noção de referência ou a categoria de referir

não é entendida como uma atividade de "etiquetar" um mundo existente e indicialmente designado mas como uma atividade discursiva através da qual os referentes passam a ser objetos-de-discurso. Isso não significa negar a existência do mundo extramental, uma vez que ele continua sendo a base para a **designação**. A questão não é postular uma teoria idealista na qual o mundo seria uma criação dos discursos, mas considerar a realidade empírica existente mais do que uma experiência estritamente sensorial e especular refletida pela linguagem e discretizada no processo de designação discursiva. Ela é objeto de um trabalho cognitivo realizado no discurso.

Marcuschi (1999), retomando Mondada e Dubois (1995, [2003:34]), enfatiza a questão da discretização do mundo empírico e do trabalho cognitivo, levando a efeito uma discussão sobre o processo de produção discursiva:

> [...] o processo de produção das seqüências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo, que não preexiste como tal, mas cujos objetos emergem enquanto entidades discretas ao longo do tempo de enunciação em que fazem referência. O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto. [...] Em outros termos, a atividade cognitiva individual, ao nível psicológico , é, ela também uma atividade constante de categorização e não uma simples identificação e reconhecimento de objetos preexistentes.

Para Marcuschi e Koch (2002:37), por outro lado, a referência é aquilo que designamos, representamos ou sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial. Além disso, a designação discursiva depende de um trabalho de elaboração cognitiva que só se realiza no discurso. Portanto, é no interior das atividades discursivas que os interlocutores elaboram objetos-de-discurso, definidos como:

> [...] entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo

> ou com representações cognitivas, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. Os objetos-de - discurso são, pois entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. (MONDADA, 2001:9).

Nesta perspectiva, o objeto-de-discurso é representado na linguagem por formas linguísticas e é transformado e reelaborado progressivamente na dinâmica do discurso, a depender das escolhas dos falantes - sustentadas pelas suas versões de mundo e seus conhecimentos partilhados. Os objetos-de-discurso não são dados exclusivamente discursivos, pois “emergem de uma inspiração de mundo sob um fundo de existente e inserem-se num mundo pensável (MARCUSCHI,1999:7). Nesse sentido, os objetos constituem elementos aos quais o discurso faz referência e são gerados na enunciação durante o processamento linguístico.

Diante disso, pode-se afirmar que a referenciação consiste num processo realizado no discurso e resulta da construção de referentes, o que reforça a afirmação já feita de que a noção de referência não é uma atividade de "etiquetar" um mundo pré-existente extensionalmente designado, mas uma *atividade discursiva* que transforma os referentes em *objetos-de-discurso* (MONDADA E DUBOIS (1995, [2003]).

Mondada e Dubois reforçam a hipótese da instabilidade das categorias :

> As instabilidades das categorias [...] são ligadas à dimensão constitutivamente intersubjetivas das atividades cognitivas [....] a referenciação concebida como uma construção colaborativa de objetos de discurso - quer dizer, objetos cuja existência é

> estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas. (MONDADA E DUBOIS, 1995, [2003]:35).

Diante do exposto, fica evidenciado que a língua constitui uma *atividade discursiva,* não um sistema autônomo restrito ao código, nem mero instrumento de espelhamento da realidade. A língua é heterogênea, histórica, variável, opaca e socialmente construída, e por isso os níveis de seu funcionamento são determinados no seu uso efetivo. Marcuschi (1999) enfatiza que o léxico só possui significado pleno no processamento discursivo:

> A língua não é o limite da realidade, nem o inverso. Língua é trabalho cognitivo e atividade social. Para os processos de referenciais, isto significa que os itens lexicais só obtêm significação plena em sua realização textual, o que exclui aqui uma visão autônoma e essencialista da língua [...] A discretização do mundo empírico não é um dado apriórico, mas a elaboração cognitiva. Isto equivale a dizer que a referência de itens lexicais a entidades do mundo fenomênico não está pronta, mas é construída no processo de designação na relação co(n)textual (1999:4).

Marcuschi (1999) também pontua dois pressupostos importantes para a compreensão da referenciação enquanto processo discursivo e para a compreensão dos referentes como objetos-de-discurso: o "pressuposto da indeterminação linguística" e o de "uma ontologia não-atomista". Para o autor, *todos* os referentes textuais constituem objetos-de-discurso e não objetos do mundo, uma vez que os objetos são representados pela linguagem no discurso e fundamentados por modelos cognitivos.

Nesse sentido, a significação informacional está ligada com a verdade, a extensionalidade e a relação linguagem-mundo, ao passo que a significação cognitiva diz respeito aos conhecimentos gerados na relação textual-discursiva. Desse modo, é na enunciação que os sentidos provêm da significação

cognitiva e são retrabalhados num sistema de correspondências (*mapping*) para um outro nível - domínios cognitivos, por exemplo, *os espaços mentais* de Fauconnier e Turner (1997). Os conceitos ou as entidades elaboradas no texto são sustentados por estes domínios, o que torna possível uma relação com o mundo extramental.

Em outros termos, no nível elementar da segmentação do mundo em categorias, os objetos são construídos através dos processos cognitivos pelos quais os sujeitos representam o mundo e são, portanto, concebidos como um fluxo contínuo de estímulos. O reconhecimento do objeto dentro de uma compreensão "infralinguística" não deve ser considerado como a extração de propriedades de um mundo já discretizado, mas como a construção de categorias flexíveis e instáveis mediante os complexos processos de categorização, produzindo categorias potenciais memorizadas e lexicalizadas (MONDADA E. DUBOIS, 1995, [2003]:35).

Os objetos-de-discurso, como foi sugerido, não são simples atividades referenciais linguísticas que remetem a algo autônomo, fixo, externo e prévio ao discurso, mas um processo dinâmico do discurso, pois podem ser introduzidos, modificados, desativados, reativados segundo os movimentos discursivos. Os objetos-de-discurso são introduzidos linguisticamente, porém, não se esgotam nesse aspecto, uma vez que se desenvolvem como estratégias de categorização e recategorização que contribuem para a progressão discursiva do tópico discursivo.

Capítulo 5
PROGRESSÃO REFERENCIAL

Com base nos estudos de Marcuschi (1998 e 2000), Koch e Marcuschi, (1998) e Schwarz, (2007) e Milner (2003), Mondada e Dubois (1995) propomos a construção de um aparato teórico sobre a progressão referencial que incide sobre a anáfora direta e indireta para explicar como os referentes (objetos-de-discurso) contribuem para o desenvolvimento da continuidade referencial do texto falado.

A referenciação e a progressão referencial incidem na construção e reconstrução dos objetos-de-discurso. Mondada e Dubois (1995) enfatizam a questão da subjetividade e das práticas simbólicas que emergem dos objetos-de-discurso:

> [...] na referenciação concebida como uma construção colaborativa de objetos-de-discurso – quer dizer, os objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas". (...) o processo de produção das seqüências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo, que não preexiste como tal, mas cujos objetos emergem enquanto entidades discretas ao longo do tempo de enunciação em que fazem a referencia. O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto (1995 [2003:35]).

De acordo com Koch (2004), a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste “não em localizar um segmento linguístico (antecedente) ou um objeto específico no mundo, mas em estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva”.

Tal *posição* implica dizer que a língua não se esgota no código, nem pode ser concebida como sistema de comunicação excepcionalmente

informacional. Textualizar o mundo através da linguagem não é um simples processo de elaborar informações, requerendo ainda a (re)construção interativa do próprio real. “Todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada (memória discursiva ou modelo textual), "publicamente" alimentada pelo próprio discurso”. (APOTHELÓZ e REICHLER-BÉGUELIN 1999). As sucessivas escolhas feitas pelos interlocutores são sustentadas pela memória discursiva, em particular as de expressões referenciais. Os interlocutores, ao usar formas linguísticas (simbólicas), manipulam a própria percepção da realidade de maneira significativa. Dessa forma, uma posição dessa natureza demanda que se estabeleça uma distinção entre as categorias *referir, remeter* e *retomar* -- que têm entre si uma relação hierárquica:

(a) a retomada implica remissão e referenciação
(b) a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada
(c) a referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada

Assim, se a referenciação abrange as operações dos elementos designadores, a progressão referencial, seja de que tipo for, será baseada em algum tipo de referenciação, não importando se os mesmos elementos são recorrentes ou não. Para Marcuschi e Koch (2000:8), *referir* é uma atividade de designação realizável com a língua sem implicar uma relação especular língua-mundo; *remeter* é uma atividade de processamento indicial na co(n)textualidade; e *retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja ou não numa relação de identidade. Ressalta-se que a continuidade referencial não implica referentes sempre estáveis nem identidade entre referentes.

Na interpretação de expressão anafórica, uma vez que esta se ache estabelecida na memória discursiva, os conteúdos produzidos são integrados junto com os conteúdos linguísticos validados, donde a suscetibilidade de anaforização. O uso de elementos anafóricos caracteriza-se por um fenômeno complexo de retomada informacional, porque há uma intervenção do saber construído linguisticamente pelo próprio texto e os conteúdos inferenciais, que são por sua vez tomados como premissas advindas de conhecimentos lexicais

ligados aos conhecimentos de pré-requisitos: enciclopédicos e culturais. Assim, na memória discursiva, as estratégias de referenciação envolvem as operações básicas, a saber:

1. *ativação ou construção*, pela qual um referente textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nódulo ("endereço" cognitivo, locação) na rede conceptual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa permanece em foco na memória de trabalho, de tal forma que o referente fica saliente no modelo.

2. *reativação ou reconstrução*: um nódulo já introduzido é novamente ativado na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o referente textual permanece saliente (o nódulo continua em foco).

3. *de-ativação ou desfocagem*: ativação de um novo nódulo, deslocando-se a atenção para um outro referente textual e desativando-se, assim, o referente que estava em foco anteriormente. Embora fora de foco, este continua a ter um endereço cognitivo (locação) no modelo textual, podendo a qualquer momento ser reativado, ou seja, permanece no 'horizonte de consciência' dos co-enunciadores. (KOCH, 2003:11).

A repetição constante desses procedimentos ou operações ocasiona a estabilização do modelo textual; no entanto, este é continuamente elaborado e modificado por meio de novas referenciações (SCHWARZ, 2000 [2007]). As locações cognitivas já existentes podem ser constantemente expandidas, de modo que, durante o processo de compreensão, desdobra-se uma unidade de representação extremamente complexa, devido ao acréscimo sucessivo e intermitente de novas categorizações/ou avaliações acerca do referente (KOCH 2004:63).

Se, por um lado, o modelo textual ou memória discursiva é continuamente elaborado e modificado por meio de novas referenciações, por outro o processamento textual se desenvolve numa constante oscilação entre os movimentos *projetivo e retrospectivo*. Pode-se dizer então que a progressão textual acontece na base do já dito, do que será dito e do que é sugerido, que se co-determinam progressivamente.

Por certo, muito do que ainda era possível em determinado ponto de um tópico 1 ou em um momento específico do texto, já não é mais possível num ponto tópico 2. Por exemplo, as inferências tidas como hipóteses possíveis no ponto 1 podem não mais ser consideradas no ponto 2, uma vez que, com a memória discursiva acionada, outras inferências surgem e tornam-se viáveis, e assim por diante. As condições da textualização e, por conseqüência, a produção de sentido, faz renovar a cada instante a progressão textual. Por isso, Koch (2003:12) postula que os movimentos *projetivo e retrospectivo* são realizados, em parte, através de dois grandes tipos de operação: *a sinalização textual* e *a referenciação.*

A *sinalização textual* é responsável pela orientação do 'olhar' do interlocutor para determinadas porções do co-texto anterior ou subseqüente. Trata-se, pois, de elementos com função eminentemente ostensiva, de apontamento textual, de focalização de segmentos textuais de extensão variada para os quais se deseja chamar a atenção. Realiza-se por meio de expressões como: "acima, abaixo, mais adiante, anteriormente, etc".

Existem, também, casos híbridos, de sinalizadores com função referencial, como ocorre com este, aquele, o primeiro, o segundo, o último, etc. Outros, como: no capítulo anterior, os argumentos seguintes, nas próximas linhas etc., que possuem ainda função referencial e encapsuladora.

A referenciação é responsável pela criação ou manutenção de objetos-de-discurso, podendo ser realizada, por ativação, reativação ou de-ativação.

Há ainda casos híbridos em que ocorrem simultaneamente ostensão e referenciação, e que vêm sendo objeto de estudo de Cavalcante (cf., por exemplo, Cavalcante, 2000), o que se pode denominar referenciação dêitica (KOCH , 2003:12).

Há dois tipos de introdução na memória discursiva para os processos de construção referencial. Koch (2004) recorre a Prince (1981) para postulá-los: *ativação "ancorada" e "não-ancorada".*

A *ativação ancorada* acontece quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, por intermédio de algum tipo de ligação com elementos presentes no co(n)texto socio-cognitivo passível de ser estabelecida por associação ou inferenciação. Caracteriza as chamadas anáforas associativas e as anáforas

indiretas de modo geral.

Já a *ativação não-ancorada* ocorre quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto e passa a ter uma locação, o endereço cognitivo na memória do interlocutor. Esse objeto, quando representado por uma expressão nominal, opera uma categorização do referente. Para demonstrar a ativação, ativação não ancorada, reativação e de-ativação dos objetos-de-discurso, analisamos algumas unidade de fala retirada da situação de diálogo 1 em estudo.

65 L2 éh... Stive você vai estudar esse ano?

66 L1 eu pretendo né? segundo:: éh :: **o pessoal** lá da escola ... segundo **eles**/**eles** disseram que ia te vaga pra mim se eu fosse no caso amanhã que eu fui ontem né?... dia 10 / ontem não segunda dia 10 e **eles** éh:: falaram que era dia 20 dia 20 não dia 13 né? ...

67 L2 ah eu vou fazer o segundo esse ano i:: tava querendo parar já não tô agüentando ir pra escola
[

68 L1 ah pará não meu cê e doido se pra arrumar emprego hoje ...com estudo tá difícil imagina você sem estudo e no caso tô me ferrrando aí eu tô na sétima to/ sétima série mas voltando ao assunto éh no caso dia 13 éh:: amanhã o dia que eu vou te que ir lá tentá se sobrou alguma vaga fazer ...uma matricula né?

[

69 L2 hum hum

[

70 L1 bom segundo dizem **eles**

[

71 L2 éh aonde se vai fazer ?

72 L1 aqui na/ no Maffei Vitta onde que a Tamily estuda

[

73 L2 sei sei

[

74 L1 eu vou fazer supletivo já estudei

[

75 L2 vou continua no Colombo tava no Matilde do Matilde fui pra lá

Neste primeiro exemplo, temos uma situação de ativação ancorada,

pois há um novo objeto-de-discurso introduzido no tópico conversacional, por meio de uma anáfora prononimal *"eles",* que é ancorado por um elemento lexical nominal *"O pessoal*", que se refere a uma pluralidade genérica de indivíduos. Porém não há relação de correferencialidade entre este elemento linguístico *o pessoal* e a anáfora. Nesse caso, a relação se estabelece na memória do interlocutor. A interpretação ocorre, não por um processo anafórico léxico-linguístico, mas por uma relação indireta que se constrói com base em inferências a partir do conhecimento de mundo.

O anafórico *eles* caracteriza um novo referente, pois não é pronome antecedente de *O pessoal.* Assim, para que possamos identificar ou construir os referentes que abrangem esse pronome *eles,* é necessário construir um espaço mental onde a estratégia de construção de referentes seja possível. Nesse caso, temos uma estratégia cognitiva fundada em conhecimentos enciclopédicos, vinculada ao modelo textual presente no contexto. Esse processo de identificação do termo anterior se realiza por meio de inferências. Assim, podemos inferir, de acordo com a conversa das adolescentes, que o pronome *eles* refere-se às pessoas responsáveis pela instituição escola. Não há como saber quem são, nem nomeá-las, e tampouco identificá-las de forma específica; o "eles" pode representar *o diretor, o secretário, o inspetor de aluno, a assistente de direção* etc. Para Marcuschi (2003), esse tipo de construção implícita se deve em boa medida a atividades que enquadram os indivíduos em organizações institucionalizadas ou seja, por ser nossa sociedade institucionalizada em organizações e atividades. Vejamos outro exemplo:

228 L2 i:: **a irmã** me me chamou pra ajudá **ela** e eu ajudei ela disse pra mim que **ela** a Glorinha e eu sem mais nem mesmo fui

[

229 L1 ah vai imagina quem sabe que **aquela irmã** lá lá i:: olhei pra TOdas olhei pra TOdas mais teve **uma especial** ali que... éh eu fui passear

[

230 **L2 no meu salão ninguém ficou sabendo**
231 **L2 mexeu com tum tum tum**

com o pessoal a gente foi lá na West Plaza e também foi no:: Ibirapuera no Ibirapuera fiquei o tempo todo ao lado d**ela** ...

[

222 L2 lógico né? **ela** tá dentro do Ibirapuera como que ele ia ficá o tempo todo lá [...]

[

233 L1 conversando lá

234 L1 né? eu andei todo lugar que eu tava indo eu tava do lado dela conversando com **ela** né?

Nesse segundo exemplo, temos uma situação de ativação não-ancorada: um novo objeto-de-discurso é introduzido no tópico conversado por meio de uma anáfora nominal linguisticamente representada por *a irmã* e reiterada em seguida por uma anáfora pronominal, *ela*. Trata-se uma anáfora indireta. Nesse caso, há um "endereço cognitivo" na memória do interlocutor e a interpretação ocorre, não por um processo anafórico léxico-linguístico com retomada anafórica, mas por uma relação indireta que se constrói com base em inferências, a partir do conhecimento de mundo.

Como podemos observar, o novo objeto-de-discurso introduzido pela anáfora nominal *a irmã* é reativado pelo referente *ela.* Em seguida, ocorre a ativação de um novo referente, representado pelo elemento linguístico *aquela irmã* na seqüência no mesmo turno de L1. No momento da ativação dos referentes *a irmã* ou *aquela irmã* ocorre a recuperação na memória discursiva do falante sobre que indivíduos preencheriam essas anáforas nominais. Embora somente L1 saiba quem são esses candidatos distintos que preencheriam as anáforas nominais *a irmã* ou *aquela irmã*, uma vez que tais anáforas foram recuperadas num novo espaço mental criado na memória de L1, seu parceiro L2 parece não conhecer tais referentes. Com isso, o próprio ato de enunciação evidencia a necessidade de recuperação de quem seriam as pessoas. Na seqüência, temos a ativação de outro referente linguisticamente representado por *uma especial* que é retomado por *dela... ela* em seguida. Assim, toda a sequenciação de referentes nominais e pronominais propicia a progressão referencial e tópica; o tópico prossegue na fala de L1, e mesmo com as intervenções de L2 (veja em negrito no texto) ele não consegue tomar o turno de L1, que continua falando sobre a ida dele ao shopping na companhia dessa irmã.

Em síntese, os dois exemplos dados apresentam anáforas indiretas nominais e pronominais que envolvem, na construção da memória discursiva, as operações básicas de ativação -- ora ancorada, ora não-ancorada. As anáforas indiretas contribuem para estabilizar, por um lado, o modelo textual e, por outro, a continuidade do tópico que vai sendo elaborado e modificado por meio de novas referenciações. Nesse sentido, Koch (2003 :11) afirma que

> os "endereços" ou locações cognitivas já existentes podem ser constantemente modificados ou expandidos, de modo que, durante o processo de compreensão, desdobra-se uma unidade de representação extremamente complexa, pelo acréscimo sucessivo e intermitente de novas categorizações ou avaliações acerca do referente. (2003:11)

65 L2 éh... Stive você vai **estudar** esse ano ?

66 L1 eu pretendo né? segundo:: éh :: **o pessoal** lá **da escola** ... segundo eles/eles disseram que ia te **vaga** pra mim se eu fosse no caso amanhã que eu fui ontem né?... dia 10 / ontem não segunda dia 10 e eles éh:: falaram que era dia 20 dia 20 não dia 13 né? ...

L2 ah eu vou fazer **o segundo** esse ano i:: tava querendo parar já não tô agüentando ir **pra escola**
[

68 L1 ah pará não meu cê e doido se pra arrumar emprego hoje ...**com estudo** tá difícil imagina você sem estudo e no caso tô me ferrrando aí eu tô **na sétima** to/ **sétima série** mas voltando ao assunto éh no caso dia 13 éh:: amanhã o dia que eu vou te que ir lá tentá se sobrou alguma **vaga** fazer ...uma **matricula** né?

[
69 L2 hum hum
[
70 L1 bom **segundo dizem eles**
[
71 L2 éh aonde se vai fazer ?
72 L1 aqui na/ no **Maffei Vitta** onde que a Tamily **estuda**
[
73 L2 sei sei
[

74 L1 eu vou fazer **supletivo** já estudei
[

75 L2 vou continua **no Colombo** tava **no Matilde do Matilde** fui pra lá

Nesse terceiro exemplo, o referente *estudar*, no início, na fala de L2, constitui a âncora que irá sustentar a relação referencial com os elementos que seguem, estabelecendo uma seqüência de referentes: *o pessoal da escola, vaga, segundo, pra escola, com estudo, na sétima, sétima série, vaga, matricula, Maffei Vitta, estudar, supletivo no Colombo, no Matilde do Matilde*. A ativação desses referentes mantém uma relação de ingrediente com o referente *estudar*; como se sabe, de acordo com Koch, (2003 e 2004) a anáfora associativa abrange relações em que um dos elementos pode ser considerado "ingrediente" do outro. Nesse caso, podemos dizer que na seqüência *o pessoal da escola, matricula, Maffei Vitta,* etc., são ingrediente de *ensino/estudar* porque fazem parte de uma instituição social: *a escola*. É durante a compreensão na ativação da memória discursiva, que o falante associa os sucessivos referentes: *o pessoal da escola, segundo eles, Maffei Vitta, segundo dizem eles, no Colombo, no Matilde do Matilde.* Esses referentes constituem partes que, no nível associativo, durante a ativação da memória, constituem o todo, ou seja*, o quadro de diretoria e funcionários das escolas e o nome completo das escolas Maffei Vitta, Colombo e Matilde*, recuperando, de certa forma, o *frame* escola. Anáforas do tipo “associativas” exploram não somente as associações metonímicas, mas relações em que um dos elementos pode ser considerado "ingrediente" do outro.

No modelo de discurso, a *reativação* consiste na operação que administra a manutenção em foco dos objetos *previamente* introduzidos, que originam as cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto. O objeto, quando ativado no modelo textual, pode ser realizado por meio de recursos de ordem gramatical – pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos, etc. –, bem como através de recursos de ordem lexical: reiteração de itens lexicais (repetição), sinônimos, hiperônimos, nomes

genéricos, expressões nominais etc. O uso das formas nominais anafóricas[15] opera, em geral, a recategorização. - são objetos (re)construídos de forma específica, de acordo com as intenções do ato de dizer do enunciador, levando em conta a situação discursiva.

É na referenciação, por meio das formas nominais, que se realiza em sua plenitude a construção ou reconstrução e categorização ou recategorização de objetos-de-discurso. Vejamos:

76 L1 oh Gil mais vem cá mudando de assunto e **a loirinha** do loja lá hein? da/

[

77 L2 não lá no ano passado tava conversando muito com **ela** o ano inteiro aí no final eu já deduzia que podia acontece alguma coisa mais num/ num achei assim que ia se tão grave né? hoje eu já não converso muito com **ela** não sei nem esse ano agora se **ela** vai me ignorar tal mais **ela** é mó gente fina conversava bastante com **ela**

[

[

78 L1 **ela** ti ignorava?

79 L2 ham

[

80 L1 **ela** não me ignorava ?

[

81 L2 **ela**:: não me ignorava **ela** me respeitava bastante mais :: passou um tempo eu não sei o que aconteceu éh :: eu fiquei um pouco chateado com alguma coisa falô i :: **ela** não percebeu né? e eu também não sei se for daquele jeito que ela falô mesmo que às vezes você fica magoado só que a pessoa não teve a intenção e eu/eu não tenho muito certeza **ela** fez por mal e ficou um desentendimento que eu num converso com **ela** ...

[

82L1 ah sei lá Gil

[15] Denominam-se expressões ou formas nominais definidas as formas linguísticas constituídas, minimamente, de um determinante definido seguido de um nome. Podem-se, de início, mencionar dois tipos distintos: as descrições definidas e as formas nominalizadas (nominalizações) (...). As descrições nominais definidas, por sua vez, caracterizam-se por operar uma seleção, dentre as diversas propriedades de um referente – reais, co(n)textualmente determinados ou intencionalmente atribuídos pelo locutor -, daquela ou daquelas que, em dada situação de interação, são relevantes para os propósitos do locutor. (Koch, 2004:68)

[

83 L2 eu /eu fui tentar conversar alguma vez aí eu liguei lá na /na onde **ela** trabalha e sabe? **ela** falô éh... liga/liga pra mim uns 10 minutos aí eu falei ah fiquei todo alegre ah a beleza eu vou ligá aí deu os 10 minutos eu liguei aí **a menina** lá falou óh **ela** foi almoçá éh falei ah éh que hora que **ela** vai voltar mais tarde se liga aí falei ah tá bom ... não liguei não meu acho mó /eu desci lá na mesma hora de:: raiva ((ruídos))

[

84 L1 e aí

[

85 L2 ah pequei fui lá puts dei uma olhada lá na rua Zilda ...não tinha ninguém /**ela** num/num consegui **ela** lá ((ruídos)

[

86 L1 cê acha que ela é uma garota certa pra você ?...

87 L2 ah não sei meu tipo/ tipo tinha que conhece mais não ah conhece mais eu não digo /digo que éh :: tinha que te alguma cosa mais tava legal a gente conversava bastante eu dava bastante conselho pra **ela** mesmo eu não sendo tão experiente né? mais conversava bastante com **ela** / **ela** respeitava que eu falava dava mó atenção eu a também ...dava atenção pra ela e por isso que ficava legal a conversa por que éh:: eu tinha meu espaço **ela** tinha o dela... sempre que **ela** precisava fala alguma coisa **ela** falava pra mim muitas vezes não falava nem pra /pra **amigas** delas né? **ela** soltava as coisas mais pra mim e:: depois no final teve uma fase lá que **ela** acho que não podia confiar nada pra mim aí eu comecei a falar com **ela** mais sério né? tal mais... não tão tô nem um pouco preocupado né? se a ano que vem esse ano se o ano que vem nem se esse ano aqui éh:: **ela** ignorar tudo sei que **ela** pisô pra caramba... éh:: não sou quetão mais::... não faz falta não ...

Nesse quarto exemplo, temos a ocorrência da anáfora direta nominal ancorada pelo termo lexical *a loirinha*, que, a partir de uma situação de enunciação, opera um sucessiva reativação do referente *ela.* Esse referente estabelece uma relação co-referencial com a repetição subseqüente dessa anáfora pronominal, representada linguisticamente pelo pronome *ela***.** Esse caso constitui uma anáfora clássica e linear, porque há congruência morfossintática entre a anáfora e seu antecedente. No dizer de Koch (2003), trata-se de uma operação de reativação que conduz a manutenção em foco na memória discursiva do objeto previamente introduzido, dando origem às cadeias referenciais, responsáveis pela progressão referencial da fala.

A forma nominal *a loirinha* opera a categorização que vai sendo realizada por meio do uso reiterado do elemento lexical *ela***,** promovendo a progressão referencial e tópica (como mostra a repetição em negrito no texto)**.** A reativação dos objetos-de-discurso vai sendo realizada de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador (KOCH, 2003). No caso dessa unidade, a intenção do dizer ou os propósitos da comunicação voltam-se para "a garota", que é o alvo para o desenvolvimento do tópico. A reativação constante da anáfora *ela* contribui para intensificar a necessidade do falante em partilhar com seu parceiro, na situação enunciativa, seus sentimentos, emoções, anseios, etc. Por meio destas formas e operações, efetiva-se a progressão referencial.

Pode ainda ocorrer referenciação através de formas nominais com um referente co-textual explícito**,** porém a ativação é feita por uma **forma nominal indefinida** que será recategorizada por anáforas nominais ou pronominais. Por exemplo:

61 L2 não tipo **pessoal** fala muito que:: éh gente às vezes da mais /quando a gente dá uma mancada o pessoal acha que a gente dá uma mancada **o pessoal** acha que a gente éh:: criAnça mais acho que esse negócio quando ***uma pessoa*** dá mancada ela é criança é totalmente besteira... pô num/ num tem nada a ver com criança num ::

[

62 L1 eu sei se você conviver com **pessoas** mais experiente você vai se tornar **uma pessoa** quer dizer **pessoas** inteligentes né? **pessoas** sábias você vai se tornar sábio também agora se você vai com **um pessoa** que não tem entendimento nenhum que não se preocupa em aumentar conhecimento né? ...

Nesse quinto exemplo, observamos que a continuidade tópica é progressiva, uma vez que os falantes fazem o tópico avançar por meio das *formas nominais indefinidas* (o referente) *pessoas* e *uma pessoa* que sustentam o assunto da conversa, que se refere ao comportamento das pessoas – *pessoas conscientes, inteligente e pessoas más –,* além de referir-se ao comportamento do referente *uma pessoa* (alguém), inserido na fala, que não faz parte do grupo *das pessoas* boas nem más. Essa forma se apresenta no texto reiteradamente para estabelecer a comparação necessária entre as

pessoas de quem L1 e L2 falam. O objeto-de-discurso *pessoas* é ativado na memória discursiva dos falantes e reconstruído seqüencialmente pela repetição lexical dos referentes *pessoas, o pessoal, uma pessoa.* Com isso, efetiva-se a progressão referencial e tópica.

Se compararmos esse exemplo com o anterior, levando em conta a relação entre os dois elementos lexicais ativados – *pessoas e a loirinha* –, a diferença vem do fato de a forma lexical *a loirinha* ser conhecida dos falantes, sendo, portanto, definida para eles e não para o observador, ao passo que *pessoas* (a referência é sobre as pessoas em geral) não indica pessoas conhecidas pelos interlocutores nem pelo observador. Isso se deve ao fato de não haver interesse em apontar quem são os referentes; o importante é apontar suas qualidades e defeitos. O desvelar do comportamento humano serve aos falantes como um desabafo, pois eles revelam que, no fundo, querem se comportar como pessoas honestas. Assim, infere-se a identificação dos falantes com as pessoas boas, honestas, inteligentes, conscientes etc.

Com efeito, o uso de uma descrição definida implica uma escolha do interlocutor dentre as propriedades capazes de caracterizar o referente. Esta escolha será feita conforme cada contexto, levando-se em conta os propósitos de dizer do interlocutor. Trata-se, na verdade, da ativação dos conhecimentos pressupostos partilhados com os parceiros – um *background* em comum – de determinadas características (traços) do referente que o locutor tem por propósito enfatizar durante o processo de ativação. Esses propósitos que advêm das escolhas definidas pela descrição podem trazer ao ouvinte/leitor informações relevantes sobre as opiniões, crenças, atitudes ou comportamentos do produtor da fala, as quais irão auxiliá-lo na co-construção dos sentidos.

A *de-ativação* de um referente textual ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado do foco, no entanto, permanece em estado de semi-ativação (‘*standby*’), e poderá voltar à posição focal a qualquer momento - ele continua disponível para utilização imediata na memória de trabalho dos interlocutores. Todavia, muitos problemas de ambigüidade referencial decorrem de instruções pouco claras sobre os objetos-de-discurso ativados. Por exemplo:

180 L2 eu acho que eu mais Andersom ele eu ajudar muito amigo gruda muito na Tamily ele a gente conversa assim que que ele pode/éh se ele vai namorar com ela tal memo por causa da idade **o cara** tem o que 17 18 anos tem 13 anos ...e **o cara** fica de boiando se gosta dela e ela começa a falar NÃo gosto nada

[

181 L1 e não desgruda na caso aí **ele** é 5 anos mais velho que ela que ele 18 ela 13 ah cara eu antes fosse assim se ela tivesse 18 e ele seria mais velho tudo bem ...

Nesse sexto exemplo, temos na conversa a ocorrência novamente de uma forma nominal indefinida *o cara* - uma anáfora nominal ancorada. Esta forma é introduzida e, em seguida, retirada de foco, ficando em estado de semi-ativação por alguns segundos, sendo recolocada (reativada) na seqüência tópica logo após L2 proferir a idade*: por causa da idade **o cara** tem o que 17 18 anos tem 13 anos ...e **o cara** fica de boiando se gosta dela e ela começa a falar NÃo gosto nada*, o que favorece a continuidade tópica. Lembrando que a fala é interativa e colaborativa, a referência feita a este objeto alternadamente constitui um principio de cooperação.

5.1 Anáfora: As relações anafóricas

A anáfora constitui uma estratégia de retomada de referentes com ou sem antecedente no co(n)texto. Como já dissemos, a progressão referencial acontece na base de uma complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento, estabelecida como centro no discurso. A progressão referencial ou continuidade referencial gerada pela referenciação não implica a necessidade de retomada das mesmas anáforas, nem sua manutenção, uma vez que o encadeamento referencial organiza-se num sistema correlacionado a uma rede multidimensional. Dessa forma, a ligação linear da textualidade não é uma condição necessária, já que a textualização ocorre num processo de multilinearização. O procedimento anafórico, que exige atividades inferenciais retrospectivas e prospectivas para a interpretação, constitui um exemplo típico de multilinearização.

No caso da anaforização pronominal e nominal, os referentes podem ser introduzidos diretamente por uma atividade de *designação*, por intermédio de SN definido. Em outros casos, há referentes que são inferidos por relações entre os elementos já introduzidos no texto mediante o processo de associação ou outros, os chamados processos de *inferenciação*. Também pode ocorre uma alusão referencial através de SN indefinido sem a necessidade de identificação de elementos especificáveis quando acontece o chamado processo de *construção referencial.* Nesse caso, a referenciação é constituída no processamento de informações variadas, estabelecendo uma gama de alusões referenciais, embora no contexto essas alusões possam se restringir e estabilizar-se.

Com essas observações, postula-se que nem toda referenciação requer uma lexicalização explícita em relação aos referentes designados. No entanto, pode ocorrer a lexicalização mediante situações ou fatos representados numa porção textual: as rotulações (sumarização) ou nominalizações que encapsulam enunciados inteiros. A *designação* pode apresentar características de retomada correferencial; a *inferenciação* pode constituir uma remissão, mas nunca com sentido correferencial, e, assim, a *construção referencial* apresenta uma referenciação induzida e sugerida no discurso sem remissão pontualizada, sem retomada e correferenciação.

Considerando a progressão referencial como uma questão de relações anafóricas no seu sentido amplo, convém registrar as relações que a anáfora pode reproduzir no texto. Seguindo Marcuschi (1999:10),

1. nem toda anáfora é pronominal;
2. nem toda anáfora (pronominal ou não) é correferencial;
3. nem toda anáfora (pronominal ou não) é retomada;
4. nem toda anáfora (pronominal ou não) tem um antecedente explicito no co-texto;
5. nem toda anáfora nominal correferencial é co-significativa.

Essas relações supõem uma noção ampla de anáfora enquanto estratégias de referenciação que ocorrem numa relação entre fenômenos discursivos com configurações diversas: *pronome-nome; pronome-oração;*

nome-nome; nome-oração ou relações em que o antecedente nem é especificado. Desse modo, percebe-se que não há necessidade de retomada e correferenciação para se ter uma relação anafórica.

Marcuschi (1998) propõe, para estabelecer as possíveis relações de construção das cadeias referenciais, o quadro geral a seguir, por meio do qual podemos perceber como as relações anafóricas podem contribuir para a progressão referencial.

Quadro geral das relações anafóricas

Relações anafóricas	**Esquema categorial**
{1} retomada explicita de antecedente por repetição de item ou construção linguística com estabilidade/continuidade referencial	{1} + correferência - recategorização + co-significação
{2} retomada explicita do antecedente por pronome com estabilidade/continuidade referencial	{2} + correferência - recategorização - co-significação
{3} retomada implícita de antecedente por sinonímia, paráfrase, associação, metonímia com estabilidade/continuidade referencial.	{2} + correferência + recategorização - co-significação
{4} com remissão e retomada implícita de antecedente não pontualizado e com orientação referencial realizada por dêiticos textuais	{4} - correferência + recategorização - co-significação
{5} com remissão e retomada implícita de antecedente e reorientação referencial por nominalização/verbo ou hipo/hiperonímia.	{5} - correferência + recategorização - co-significação
{6} com remissão sem retomada de antecedente e reorientação referencial por rotulações metalinguísticas ou de força ilocutória.	- correferência ? recategorização ? co-significação
{7} sem remissão e sem retomada de antecedente, com construção referencial induzida por pronome/nome ou construção nominal.	? correferência ? recategorização ? co-significação
A indicação **(?)** na coluna de Esquema Categorial significa que não há propriamente uma progressão com relação direta, mas indireta sem que as categorias sugeridas como parâmetros de comparação sejam pertinentes para a análise.	

Segundo Marcuschi e Koch (1998), a progressão referencial não implica necessariamente a correferência[16], ou seja, ela pode ocorrer como uma reativação ou reconstrução fundada num contexto gerado no interior do próprio texto sem implicar retomada de referentes, mesmo fazendo uso de repetições de itens lexicais. A co-significação no caso de pró-formas nominais na progressão textual não é necessária para implicar que há correferenciação. A co-significação[17] relaciona-se diretamente com a recategorização[18], entendida a partir de Apothéloz (1995) como uma categoria fundamental para explicar os processos de heterogeneidade semântica no processamento textual – estratégia produtora de coerência e coesão implícitas. Ela constitui de modo particular um aspecto muito relevante para o esclarecimento dos processos referencias na fala.

Sabemos que as categorias são instáveis, e só ganham sua estabilidade na situação discursiva. Não são dadas *ad hoc* (permanentes nem definidas). A discretização do mundo em categorias não é dada absolutamente *a priori*, mas varia segundo as atividades cognitivas que operam com elas. "[...] os objetos não são dados segundo as propriedades intrínsecas do mundo, mas construídos através de processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido com um fluxo contínuo de estímulos".

O importante, então, é ter presente que o individuo, no decorrer do discurso, possui à sua disposição uma diversidade de alternativas para designar referentes. No seu percurso de fala, pode escolher elementos lexicais variados, porém uma das conseqüências dessa variação é que os termos escolhidos não operam como co-significativos, porque a significação está sempre e essencialmente contextualizada. Por isso, a relação dos processos de recategorização com termos ou elementos não sinônimos são relações

[16] Remissão que retoma o referente como sendo o mesmo já introduzido (identidade de referentes); dá-se, no geral, com retomadas por repetição, sinônimos ou designações alternativas para o mesmo referente: nomes e pronomes.
[17] A relação de co-significatividade se dá como uma relação léxico-semânctica dos elementos linguísticos que constituem as relações anafóricas**.**
[18] Remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma idéia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação. Essa remissão pode ou não se caracterizar como retomada (parcial, total ou similar), que se realiza por processos fundados numa relação em geral estereotípica, com mostram Bleiber, Schanedecker e Ujma (1991:5-64). Uma característica de todas as remissões referencias que envolvem recategorização é a não-cosignificatividade.

correferenciais, o que nos leva a crer que correferencialidade e co-significação no sentido lexical não coincidem.

Conforme nos fala Marcuschi (1998:178), a seleção lexical pode ser vista como um mecanismo no discurso e criar seus objetos, mas isso não garante adequação referencial. Através de Apothéloz e Béguelin (1995:241), Marcuschi (1998) ainda afirma que a adequação referencial sofre mais restrições socioculturais do que ontológicas. Pois é por meio das restrições socioculturais que as estratégias de designação dos referentes atuam no discurso como atividade de categorização, haja vista os casos que servem de recursos retóricos como as figuras metáfora, metonímia, analogia etc. abordadas no capitulo anterior.

Nem a adequação referencial nem a continuidade referencial podem ser vistas sob a ótica da uniformização, uma vez que se trata de ocorrências e de mudanças de elementos anafóricos. Apothéloz (1994) enfatiza que pode haver pluralidade de estratégias de designação anafórica, porém nem todas podem ser co-significativas. Já Marcuschi (1998), em sua reflexão, sugere que não se deve continuar a observar a anáfora sob o aspecto referencial somente, mas que ela depende de modelos cognitivos em atuação.

Voltando ao quadro geral das relações anafóricas de Marcuschi (1998), prosseguimos introduzindo as noções de **anáforas diretas** e **indiretas** com as siglas AD e AI, descritas por Schwarz (2000 – [2007]), Marcuschi (2005) e das anáforas esquemáticas (AE) (Marcuschi, 2000), as quais, por sua vez, se encaixam nas anáforas indiretas. Marcuschi (2005), ao tratar das anáforas diretas e indiretas, amplia e enriquece a noção de anáfora, sobretudo em se tratando daquelas que possuem relações estabelecidas por pronomes e nomes sem retomada de antecedente explícito. Assim, o autor amplia e aprofunda os conceitos das relações anafóricas {6} com remissão sem retomada de antecedente e reorientação referencial por rotulações metalinguísticas ou de força ilocutória e {7} sem remissão e sem retomada de antecedente, com construção referencial induzida por pronome/nome ou construção nominal.

Numa tentativa de associar as relações estabelecidas para as anáforas no quadro acima, descritas de {1} a {7}, poderíamos dizer que as relações anafóricas {1}, {2}, {3}, {4} e {5} constituem as anáforas diretas (AD), visto que

caracterizam para Marcuschi (2005:55) a AD enquanto retomada de referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de co-referencia entre o elemento anafórico e seu antecedente. Marcuschi acrescenta que isso ocorre mesmo nos casos em que a AD não requer identidade de significação nem identidade estrita entre anáfora e antecedente. Já as relações anafóricas {6} e {7} constituem as anáforas indiretas (AI), uma vez que o autor atribui a elas uma noção com considerável alargamento:

> Trata-se de expressões definidas [e expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subseqüente] e que têm duas funções referenciais textuais: introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (2005:59).

5.2 Construção da anáfora direta

Na retórica clássica a noção de anáfora direta (AD) indicava a repetição de uma expressão ou sintagma nominal no inicio de frases. Hoje, com o avanço dos estudos da sintaxe e da linguística textual, a anáfora é usada para designar expressões que se reportam textualmente a outras expressões - conteúdos textuais. Desse modo, a AD é entendida como a retomada de referentes previamente introduzidos e estabelece uma relação de co-referência entre o elemento textual anafórico e seu antecedente. Na verdade, a anáfora direta funciona como um substituto do elemento por ela retomado, levando a uma equivalência semântica, produzindo uma identidade referencial entre a anáfora e seu antecedente. Para Schwarz (2007:3-4), a AD também é usada para dar continuidade ao referente pré-estabelecido no texto:

> The traditional view in text linguistics has been that anaphoras are used to continue a pre-established reference in text, that they point back to a specific

> antecedent, usually a NP already introduced, and thereby sustain the current focus. Their main function is topic continuity. In this respect, anaphors have been described as mere “retrieval cues” or “semantic echoes of their antecedents”.

Por isso, a co-referencialidade é crucial, porque nem sempre acontece de modo estrito. Por exemplo, aspectos gramaticais como concordâncias de gênero e número podem contribuir para que a anáfora retome o mesmo referente ou não, porém haverá num texto certamente mais de um candidato a antecedente referencial. Assim, podemos dizer que a anáfora direta é um processo de *reativação de referentes prévios*, mas nem sempre com retomadas de um único ou específico elemento. Conforme diz Marcuschi (2005:55) a anáfora é um “fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de *clonagem referencial”.*

Ao se considerar a linearidade da anáfora, não se leva em conta o problema da referenciação textual em toda a sua complexidade, pois, como já dissemos, a anáfora não depende de propriedades morfossintáticas entre anáfora e antecedente. Por outro lado, nem toda anáfora recebe uma interpretação no contexto capaz de lhe atribuir a função de referente. A co-referencialidade anafórica não se encaixa num paradigma, mesmo porque o pronome não é uma classe de palavras típicas de anáforas. Para Marcuschi (2005), a anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial.

Mas é interessante observar que, das anáforas diretas, as que são oportunas para análise são as construções de encadeamentos referenciais com expressões anafóricas nominais, no caso a *repetição* e a *paráfrase,* já que estes mecanismos típicos da fala também respondem pela coerência e progressão tópica na organização da língua falada - nosso objeto de estudo. Com efeito, para o estudo do *corpus,* em relação às AD, vamos nos ater a duas estratégias de referenciação descritos por Marcuschi (2000):

1. retomada de referente por repetição de itens lexicais mantendo a correferencialidade;

2. retomada de referentes por sinônimos ou paráfrases baseadas na significação lexical, mantendo ou não a correferencialidade.

Para sustentar as exemplificações de análise da AD a partir da aplicação teórica das estratégias de referenciação {1} e {2}, convém elucidarmos algumas considerações de Koch (2003) sobre a repetição como estratégia de construção do texto falado.

A autora adverte que, embora se tenha uma visão negativa da repetição e conseqüentemente da paráfrase para a modalidade escrita, no texto falado ela constitui uma constante, em qualquer nível situacional de fala. Trata-se de uma estratégia básica de estruturação do discurso, sobretudo na fala: o texto que produzimos na fala apresenta grande quantidade de construções desse tipo: repetições literais enfáticas, pares de sinônimos ou quase-sinônimos, repetições da fala dos interlocutores, repetições colaborativas, paráfrase da fala para melhor entendimento e intensificação de laços afetivos na interação discursiva.

Essas repetições são estratégias anafóricas nominais relevantes para uma análise da fala no estudo das anáforas diretas. A repetição constitui um meio de criar categorias: itens novos desconhecidos que podem ser agrupados em categorias linguísticas e culturais subjacentes, as quais se colocam ao lado de categorias conhecidas dos interlocutores que podem aparecer em *frames* repetidos no discurso.

Por outro lado, a repetição permite assimilar o novo ao já conhecido. Porque é impossível um texto veiculador apenas de informações novas; faz-se assim necessária a ancoragem da informação desconhecida na informação co(n)textual, podendo ela ser repetida várias vezes no desenrolar da fala. Este ir e vir entre dado e novo não é um simples ato de repetir; ele se fundamenta em múltiplas funções potenciais que envolvem os interlocutores durante o processamento da fala na interação face a face, com vistas a reiterar uma informação já dada, intensificar laços afetivos, chamar a atenção do interlocutor pedindo cooperação, conduzir a assimilação, fornecer orientações simultâneas para produção e compreensão, manter a interação ou tema, garantir a posse do turno, ganhar tempo para planejamento e replanejamento dos turnos, manter o turno, garantir a argumentação, garantir a persuasão, colaborar no

turno com concordância ou discordância, confirmar ou aceitar a informação da fala do outro etc.

Nesta perspectiva, são apontadas na repetição motivações cognitivas e interacionais, tanto em termos de processamento como de estratégias de persuasão, além de constituir um importante mecanismo que permite tornar o texto mais coeso, acessível e coerente. A repetição e a paráfrase contribuem decisivamente para a continuidade tópica, já que os interlocutores, conjuntamente e passo a passo, constroem o texto, elaborando e criando idéias, negociando e preservando as identidades de tal forma que o texto, de modo icônico, reflete a atividade de co-produção.

Marcuschi (1998:22) [2000] afirma que a fala é fruto de uma organização colaborativa e que, por isso, a incisão da repetição se dá com maior intensidade:

> Na fala, a progressão referencial se dá, de maneira geral, pelas mesmas estratégias que na escrita, mas (...) observa-se uma preferência por repetições lexicais para retomadas explicitas. Contudo, muitas repetições não são simples retomada, mas reorientação referencial com construção de conjuntos diversas e novas referenciações. A diferença maior (...) reside no fato de que a fala se ocupa muito mais acentuadamente de uma organização colaborativa com envolvimento interpessoal relacionados ao contexto discursivo e à relação direta com a *referenciação situada* (1998:22).

A titulo de mostrar como a AD se manifesta na fala dos adolescentes em estratégias de referenciação, por meio da repetição, utilizaremos uma unidade de fala, retirada da situação de diálogo 1, que vem fornecendo exemplos para o nosso modelo de análise. Interessa-nos observar, nessa unidade, que a repetição é um recurso primordial para a progressão referencial e tópica.

16 L2 ah cara mais foi mó barato

[

17 L1 cê viu na hora que eu **pulei na piscina** tava com **aquela bermuda** lá meu **pulei na piscina a bermuda** ficô eu fiquei de cueca não meu **lembra** aquela hora quando eu você Felipe e o Anderson né? ((risos))

[

18 L2 **lembro**

Neste primeiro exemplo, observamos que, durante o desenvolvimento do tópico por L1, ele faz uso da anáfora *direta nominal* através da repetição de segmentos em dois momentos: logo que inicia o tópico *pulei na piscina, aquela bermuda*; quando o tópico está em desenvolvimento: *pulei na piscina a bermuda*. A segunda repetição dos dois segmentos sucessivos: *pulei na piscina; a bermuda* consiste em retomada e reativação das expressões referencias representadas pela primeira repetição. A segunda repetição ainda estabelece uma relação co-referencial entre dois segmentos textuais e a sua construção não é de modo algum idêntica à primeira; temos a troca no léxico de ***aquela*** por ***a,*** sinalizando que seu parceiro L2 já conhecia *a bermuda*, ,o que é confirmado na sua colaboração de turno com a fala: *lembro.*

Logo após a primeira repetição, o falante continua desenvolvendo o tópico articulando novas informações, constituindo uma relação temática entre as unidades discursivas, pois leva adiante o tópico. Dessa forma, a primeira repetição ancora o tópico, ocasionando a sua progressão, e conseqüentemente auxilia o envolvimento do falante na interação face a face. Há uma evidente necessidade de L1 em dizer ao seu parceiro que ele perdeu a bermuda ao mergulhar na piscina, e assim a função da repetição é permitir que L1 possa continuar falando até concluir seu turno.

Com esses parâmetros, podemos dizer que a repetição não parece ser um fenômeno de acentuado ralentamento do fluxo da informação, ou seja, não consiste em causar redundâncias, ou desacelerar o processamento discursivo; pelo contrário, propicia a continuidade tópica conjunta entre os interlocutores, uma vez que reconstrói, a partir de algo já dito, um conjunto de novas informações que irão rearticular o curso de sua fala. Prosseguindo:

101 L1 o ano passado tinha neguinho que queria sair na mão com o professor ...meu

102 L1 ah o ano passado ano/ ano passado não ano retrasado éh :: **eu bati em bastante mulecada** lá cara...

103 L2 vixi eu já **briguei muito em escola** também cara mais quando eu era mais novo **agora faz um tempo que não aparece uma briga** mais eu **também nunca procurei**

[

104 L1 éh **faz tempo que**

eu não brigo também faz anos última **vez que ia brigar** com a Aline

[

105 L2 tá sentindo falta de uma... **a gente briga ....**

Neste segundo exemplo, temos o tópico: *brigas de colegas: eu bati em bastante mulecada* que é proferido por L1, e em seguida ocorre o uso da paráfrase retomada na fala de L2 em: *briguei muito em escola; agora faz um tempo que não aparece uma briga; também nunca procurei*. Isso ocorre porque L1 lhe cedeu o turno, porém, em seguida, novamente L1 recupera o turno ao perceber que seu parceiro está finalizando e ocorre mais uma paráfrase. *Faz tempo que eu não brigo também faz anos última vez que ia brigar*... A fala continua e L2 assalta o turno, o que ocasiona a construção de outra paráfrase*... a gente briga* com um tom irônico (veja-se a última fala de L2)**.** A construção parafrástica é construída em três momentos na fala de L2 e L1, alternadamente.

Podemos dizer que a paráfrase também constitui uma retomada de referentes co-referenciais, porque no segundo momento de fala retoma-se o conteúdo do primeiro, que retoma o conteúdo no terceiro, no caso desse exemplo. Se observarmos a retomada do segundo segmento de fala, notaremos que há a reconstrução temática do conteúdo com acréscimo de novas informações*: briguei muito em escola; agora faz um tempo que não aparece uma briga; também nunca procurei*. Desse modo, a reconstrução parafrástica no segundo e terceiro segmentos tem a função de reforçar a argumentação, reiterar a informação sobre brigas: *faz tempo que eu não brigo também faz anos última vez que ia brigar* que é partilhada colaborativamente

na interação entre os dois falantes. Assim, a paráfrase também tem a função de dar continuidade à progressão tópica, pois, como mostra o exemplo, a segunda reformulação sobre a fala de L1, ao dizer que já bateu em muitos moleques, é um reforço para a continuidade tópica em andamento, o que acaba acontecendo, poiz em seguida o tópico prossegue: *briguei muito em escola; agora faz um tempo que não brigo[...]nunca procurei* com a construção da fala de L2.

5.3 Construção da anáfora indireta nominal

A anáfora indireta (AI) é de modo geral constituída por expressões nominais definidas e por pronomes interpretados no âmbito da referenciação, sem que haja correspondência com um antecedente ou subseqüente explicito na fala. Constitui, portanto, uma estratégia endofórica[19] de ativação de referentes novos, caracterizando um processo de referenciação implícita (Marcuschi, 2005:58). A AI representa um desafio teórico que obriga as investigações sobre anáforas a serem repensadas e, ao mesmo tempo, o abandono das noções estreitas do conceito de anáfora. Schwarz (2007:7) entende que "'indirect anaphors' are definite NPs which have no explicit antecedent in the text but which are linked to some previously mentioned element (i.e. anchor) by a cognitive process."

Considerando que as referências textuais se constituem no processo discursivo e que muitos dos referentes são considerados objetos-de-discurso dentro do modelo textual, a AI, será entendida, segundo Marcuschi (2005:54), como caso de progressão referencial multilinear não direta. Mesmo inexistindo um vínculo de retomada direta entre uma AI e o co-texto, haverá um vínculo coerente que persistirá na continuidade temática, não comprometendo a compreensão. Diante disso, o autor considera a AI um caso de referência textual, ou seja, de construção e de ativação (indução) de referentes no processamento textual/discursivo, o que envolve atenção cognitiva conjunta dos interlocutores e processamento situacional local. Assim, através da análise

[19] A remissão no interior do texto tem sido vista geralmente como fenômeno de referencia endofórica (Hallyday e Hasan, 1976). Distingue-se, por vezes, entre anáfora e catáfora. (...) Através da remissão anafórica, estabelecem-se cadeias coesivas ou referenciais (...) (Koch, 2003:50-51).

das AI se poderá verificar que elas não dependem de uma congruência morfossintática nem da reativação de referentes já explícitos. Dessa forma, a AI propicia uma oportunidade de rever as relações entre pragmática e cognição e, conseqüentemente, acaba por exigir análises mais especificas de relações entre os modelos mentais e o funcionamento semântico da língua.

Há uma ampliação considerável na noção de anáfora indireta em relação à anáfora direta, uma vez que os processos cognitivos e as estratégias inferenciais são decisivas na atividade de textualização, o que, segundo Marcuschi (2005:58), constitui um *universo referencial emergente*. Diante disso, a textualização não pode ocorrer na linearidade de elementos, o que tem por conseqüência uma nova noção de coerência que diverge da noção clássica: a coerência deve ser vista como uma "operação cognitiva que se dá no processamento textual e não como uma propriedade imanente ao texto"; [...], "como um princípio de interpretação e não como um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa-formação". (MARCUSCHI, 2005:58)

É importante enfatizar que a anáfora indireta constitui um processo de *ativação de novos referentes*, o que a leva a uma ancoragem no universo textual, e que a diferencia da anáfora direta, que necessita da *reativação de referentes prévios*. A AI não recebe uma interpretação no co-texto, pois, melhor dizendo, a âncora que a apóia leva à interpretação no contexto, mediante processos cognitivos ou inferenciais.

Para Schwartz (2007:9-11), a característica comum da AI é a ausência de um antecedente explícito, e, nesse sentido, a autora considera-se a AI como expressões definidas (NPs definidos) que se encontram em dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual que antecede. Nesse contexto, o artigo definido sinaliza a acessibilidade do referente, embora na estrutura textual tal referente não possa ser encontrado, donde a necessidade de relacionar-se com referentes implícitos no mundo textual para possibilitar a interpretação, uma vez que os referentes exigem o processo de ancoragem. O ouvinte/leitor localiza o referente da anáfora indireta na estrutura mental do *script* ou *frame* que é ativado no *top-down*[20]*-process* por uma expressão que representa a âncora. Para Schwartz, a

[20] **Top-down** and **bottom-up** are strategies of information processing and knowledge

anáfora indireta pode ser elucidada por entidades em um foco implícito, ao contrário do *frame*. Segundo o autor,,

> According to a popular view, indirect anaphora are explained as frame-evoked entities in implicit focus: Explicit focus is "the current focus of attention", the highly activated part of workspace where incoming information is temporarily held, that is short- term memory which contains representations of active referents explicitly introduce. Implicit focus is the representation of entities evoked implicitly as they form part of de frame retrieved from memory. Whereas the referents of direct anaphora are accessible in explicit focus, the referents of indirect anaphora have to be available in implicit focus, that is as default values of a frame or scripts (2000, [2007:10]).

Marcuschi (2005) propõe que não se restrinjam os casos de AI constituídas por sintagmas nominais definidos, pois trata-se de expressões definidas, expressões indefinidas e pronominais que se acham em dependência interpretativa em relação a determinadas expressões[ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (2005:59).

Assim, enquanto o uso e interpretação da AI semântica dependem da ativação do conhecimento do léxico mental, a AI conceptual envolve o processo de conhecimentos de mundo mais gerais. Dentro dessas duas classes, alguns tipos de AI podem ser distinguidas. O critério estabelecido para distinguir estes diferentes tipos é baseado em expressões linguísticas utilizadas como âncoras e em diferentes estruturas de conhecimentos envolvidas na interpretação das relações mentais entre a âncora e a anáfora indireta

---

ordering, mostly involving software, and by extension other humanistic and scientific system theories

(SCHWARTZ, 2007:8-9).

Em geral, as condições de ancoragem dos referentes na anáfora indireta podem ser formuladas do seguinte modo: o referente de uma anáfora indireta deve ser também uma parte identificável da estrutura semântica das sentenças precedentes ou deve ter um valor predeterminado em um *frame* ou *script* especifico, ou ainda deve ser inferível a partir as bases cognitivas de plausibilidade determinadas pelo conhecimento de mundo.

Todo tipo de anáfora indireta tem que ser visto como "uma nova entidade". As combinações estabelecem novos nódulos no modelo de mundo textual e tais nódulos servem como "marcas progressivas de continuidade". O NP definido denota uma anáfora indireta que remete a uma entidade introduzida no texto pela primeira vez. Nesse sentido, a anáfora indireta leva novas informações para o modelo de mundo textual. O novo nódulo para o novo referente é estabelecido no processo de ativação na memória de trabalho. Também no nível semântico do texto o artigo definido sinaliza a informação facilmente acessível e, dessa forma, exige o processo de reativação. Em relação aos recursos gramaticais com instruções de processamento, a anáfora indireta sinaliza a acessibilidade do referente textual durante a introdução de um novo referente no modelo de mundo textual (2007:11).

Como características da AI, Marcuschi (2005) e Schwarz (2000 [2007]) fazem uma seleção peculiar: (1) inexiste uma expressão antecedente ou subseqüente explicita para retomada, há, portanto a presença de uma âncora[21]– expressão ou contexto semântico de base decisiva para a interpretação da AI; (2) ausência de relação de co-referência entre a âncora e a AI, tendo somente uma estreita relação conceitual; (3) a interpretação da AI acontece como construção de um novo referente ou conteúdo conceitual; (4) a realização se dá normalmente por elementos não pronominais, sendo menos comum sua realização pronominal[22]. Não obstante, Marcuschi (2000) prova em

[21] Marcuschi (2005:95) adota a expressão âncora, sugerida por Schwarz (2000), tendo em vista ser melhor do que otras como gatilho que evoca inferências prospectivas; ou " antecedentes" , já que nem sempre vem antes; além disso, uma expressão-âncora ativa significados desencadeando inferências potenciais ou relações possíveis nem sempre lexicalizadas, mas situadas no texto.

[22] Para completar o estudo da anáfora esquemática (...) seguramente, teríamos que introduzir mais detalhes, em especial sobre temas ligados à hoje denominada linguística cognitiva. (...) a questão levanta um interessante capítulo relativo às relações entre oralidade e escrita, pois é na oralidade que este tipo de textualização se dá com mais freqüência. Isto mostra que essas

seu estudo sobre anáfora esquemática que na fala há produtividade das anáforas indiretas por realizações pronominais, o que se soma aos estudos sobre anáfora no Brasil e aos de Schwartz (2000 [2007]), que afirma que a AI é denotada por SN definidos.

Enquanto Schwartz se restringiu ao estudo das anáforas nominais, Cornish (2005 [2007]) investigou o uso do artigo *ele* e *eles* de terceira pessoa como anáfora indireta pronominal nas línguas inglesa e francesa em seu estudo intitulado *Indirect pronominal anaphora in English and French: Marinal rarity, or unmarked norm? Some psycholinguistic evidence*. E Kleiber (1994) tratou da anáfora pronominal de terceira pessoa em seu estudo *Anaphores et pronoms*, porém não chegou a analisar as características cognitivas e pragmáticas dessas anáforas. Coube a Marcuschi (2000) investigar o uso do artigo de terceira pessoa no Português do Brasil como anáfora pronominal, denominando-o "anáfora esquemática" no estudo *Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente,* em que enfatiza os aspectos e efeitos cognitivos desdas anáforas.

Tanto para Schwartz (2007) como para Marcuschi (2005), as anáforas indiretas *nominais* se dividem em dois tipos: (1) *semanticamente fundados* e (2) *conceitualmente fundados*, com seus respectivos subtipos. O tipo (1) exige estratégias cognitivas fundadas em *conhecimentos semânticos armazenados no léxico* (de forma especial ligadas a âncoras lexicais precedentes), vinculadas a papéis semânticos. São construções nominais de relações metonímicas, metafóricas, nomes genéricos e campos lexicais.

Nas do tipo (2), as estratégias cognitivas são fundadas em conhecimentos conceituais baseados em (a) *esquemas cognitivos e modelos mentais* (*frames, scripts*) - conhecimentos de mundo organizados que representam focos implícitos armazenados em nossa memória de longo prazo; (b) *em inferências ancoradas no modelo de mundo textual precedente* – anáforas fundadas em conhecimentos retrabalhados por estratégias inferenciais maximizadas pelo conjunto de conhecimentos textuais mobilizados e, também, as anáforas baseadas em (c) *elementos textuais ativados por nominalização* – são nominalizações que tem uma relação direta com algum

---

anáforas fazem, na fala, uma suposição de uso de conhecimentos partilhados em mais alto grau que na escrita. (Marcuschi, 2000:219)

verbo do qual mantêm o étimo ou nominalizações de porções textuais inteiras. As anáforas indiretas *pronominais,* criadas por Marcuschi (2000) entram na categoria do tipo (2). Veremos tais anáforas indiretas *pronominais* ainda neste capítulo.

Quanto ao item (c), podemos acrescentar algumas observações do estudo de Conte (2003:178-179) sobre "encapsulamento anafórico", termo introduzido para tratar de anáfora lexicalmente construída com um nome geral (neutro) acompanhado quase sempre por um demonstrativo: *estas coisas, este ponto, essa matéria, esta questão,* etc. ou por um nome avaliativo, um nome axiológico como *esta promessa, essa opinião, essa hipótese, esse apelo*, etc. A autora define o encapsulamento anafórico como um recurso coesivo mediante o qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para a porção precedente do texto.

Na verdade, o encapsulamento anafórico (sumarização) possui uma função própria semelhante à das nominalizações[23], pois sumariza as informações contidas em segmentos precedentes do texto, encapsulando-as na forma de uma expressão nominal, informações que são transformadas em objetos-de-discurso. Como pode nominalizar por meio de porções textuais inteiras, traz forças ilocutórias marcantes.

Para exemplificar os tipos de anáforas indiretas *nominais* e observar a relação que estabelecem com a âncora, analisamos alguns fragmentos retirados da situação de diálogo número 1, que vem delineando nosso modelo de análise.

68 L1 ah pará não meu cê e doido se pra arrumar emprego hoje ...com **estudo** tá difícil imagina você sem estudo e no caso tô me ferrrando aí eu tô na sétima to/ sétima série mas voltando ao assunto éh no caso dia 13 éh:: amanhã o dia que eu vou te que ir lá tentá se sobrou alguma vaga fazer ...uma matricula né?

[

69 L2 hum hum

[

[23] Pode se incluir, também, entre os casos de introdução ancorada de novos objetos-de-discurso, as chamadas nominalizações *ou encapsulamentos* (grifo nosso) ou rotulações, quando se designa, por meio de um sintagma nominal, um processo ou estado expresso por uma proposição ou proposições precedentes ou subseqüentes no texto [...] (Koch 2006:129).

70 L1 bom segundo dizem eles

[

71 L2 éh aonde se vai fazer ?

L1 aqui na/ no **Maffei Vitta** onde que a Tamily estuda

[

73L2 sei sei

[

74 L1 eu vou fazer supletivo já estudei

[

75 L2 vou continua no **Colombo** tava **no Matilde do Matilde** fui pra lá

Nesse primeiro exemplo temos uma preferência do uso da AI por *repetições lexicais para retomadas implícitas*. Os adolescentes referem-se às escolas com o uso da elipse parcial (ausência parcial do nome), porque as pistas lexicais (pela elipse parcial) criam espaços cognitivos, já que possuem o resto da informação interiorizada para realizar a referenciação.

A cadeia referencial dos sintagmas definidos se constrói sem problemas durante a progressão referencial. A presença da âncora, representada pelo item lexical *estudo*, desencadeia a cadeia referencial que vai sendo co-construida pela elipse parcial a partir dos nomes das escolas *Maffei Vitta, Colombo, no Matilde do Matilde***.** A âncora *estudo*, uma vez ativada - *hoje ...com estudo tá difícil imagina você sem estudo* – introduz novos referentes. A âncora constitui a base decisiva para a interpretação das AI, pois há a ausência de relação co-referencial entre ela e as anáforas, além de casos em que ocorrem as elipses parciais somente numa estreita relação conceitual.

Para Marcuschi (1999), situações referenciais desse tipo mostram que, quando usamos a língua para produzir nossas enunciações discursivas, não estamos apenas transformando objetos do mundo (entidades extradiscursivas e extramentais) em objetos-do-discurso (entidades alimentadas e reproduzidas pela atividade discursiva), mas também produzindo objetos-de-discurso, pois do contrário a linguagem seria uma atividade codificadora de informações objetivas. Vejamos:

204 L1 ah sei lá meu ... agora o André já é um pouquinho diferente oh meu André já é mais sanguinário...

205 L1 O André::...

206 L2 o cara vai pra Itu mano ... trabalhá lá

[

207 L1 O André tem a fama de não sabê beijar bem aí...

208 L2 ele sei lá meu ele é muito xaropinho meu ele só leva a perder apesar de ser um

[

209 L1 o André:: nada mal apesar de ser um claber meio xarope... muito louco

[

210 L2 meu eu gosto do **André** mais

[

211 L1 ele é gente fina cara quando ele qué

[

212 L2 éh só **esse tipo de gente que ele anda eu não tenho amizade**
[

213 L1 mais às vezes ele dá umas mancadas ele dá umas mancadas que oh o cara começô a fazer umas besteiras aí uma vez uma /um filme lá na locadora dele aí beleza aluguei pra ele engraçado

L1 217 [...]o cara não me/ tinha viajado o cara viajo falou que eu ia pagá as fitas ai eu falei palhaçada.

Neste segundo exemplo, temos uma AI encapsulada por esquemas cognitivos: *frames* que evocam focos implícitos armazenados na memória de longo prazo como conhecimentos de mundo organizados. O tópico conversado, *comportamento do amigo*, evoca o *frame* social *pessoas de má índole*, que é partilhado pelos interlocutores. Esse *frame* evoca focalizações (significações) diferenciadas e está ligado a uma expressão lexical *esse tipo de gente que ele anda eu não tenho amizade*, e ativa o conhecimento de mundo dos falantes

para adequá-lo à informação discursiva no contexto de fala.

Para entender a expressão lexical *tipo de gente***,** realiza-se uma associação no nível cognitivo dos adolescentes, acionando conhecimentos sócio-culturais do nosso momento histórico para dizer que esta expressão refere-se *a pessoas de má índole, mau-caráter, viciados em drogas, etc.*

L2, ao proferir essa expressão, apresenta uma posição argumentativa indicando ao parceiro que, embora o amigo André seja "boa pessoa" – *gente fina*, suas amizades não são sadias, pois ele anda com pessoas marginalizadas. O que não deixa de ser uma critica social de L2 ao comportamento de André, pois ele tem "bom caráter" e deveria andar com amigos também de bom caráter, ou seja, "boas companhias". Toda essa idéia é resgatada pelas operações cognitivas ativadas pelos conhecimentos sócio-históricos e de mundo armazenados na memória de longo prazo.

Esse conhecimento fornece a interpretação adequada para o contexto. Observamos que L1, ao proferir *mais às vezes ele dá umas mancadas ele dá umas mancadas que oh o cara começô a fazer umas besteiras aí uma vez uma /um filme lá na locadora dele aí beleza aluguei pra ele engraçado* [...] *o cara não me/ tinha viajado o cara viajo falou que eu ia pagá as fitas ai eu falei palhaçada,* mostra sua ira com relação a André, seu descontentamento em relação ao comportamento do amigo, de forma que isso, adicionado na fala de L1, faz sobressair uma severa crítica na qual ele mostra que o amigo André não tem personalidade definida, age ora de um jeito, ora de outro: *ele é gente fina cara quando ele qué.*

O *frame* representado pela expressão *pessoas de má índole* não é explicitado no co-texto, mas se encontra na situação de enunciação, e a âncora *tipo de gente que ele anda* evoca todos os conhecimentos necessários, desencadeando a progressão tópica sem comprometer a coerência da fala.

57 L2 cê vê né? tá sempre com **o povo de Jeová essa consciência** com os irmão é totalmente diferente da conveniência lá mundo né? cara ... se a gente tivesse em outra excursão com certeza saido ... outro tipo de conversa

[

58 L1 briga

teria saido bebedeira .... cenas ... éh:: indesejáveis como:: éh ::com os jovens né? e até as pessoas mais adultas com a meninada né? que lá todo mundo tava modesto né? ...

Neste terceiro exemplo temos uma AI inferencial ancorada no modelo de mundo textual. Trata-se de uma anáfora fundada em conhecimentos retrabalhados por estratégias inferenciais maximizadas pelo conjunto de conhecimentos textuais mobilizados. Nesse caso, uma AI nominal fundada em conhecimentos e valores religiosos. São estes conhecimentos e valores mobilizados pelo trabalho cognitivo que determinam a co-construção de sentido e a interpretação adequada para o referente.

Assim, os interlocutores se utilizam de uma âncora - *o povo de Jeová* - inscrita no co-texto. A interpretação ocorre a partir dos conhecimentos de mundo, que ativam as inferências fundadas em conhecimentos religiosos para a construção de sentido do referente. As associações de sentido necessárias ocorrem a partir da âncora *o povo de Jeová,* que constitui uma entidade religiosa especifica: *Testemunhas de Jeová*. Percebemos que L2 faz parte dessa entidade. Assim, por meio da fala de L2 fica evidente a diferença de conduta dos jovens filiados a ela com relaççao à dos outros que não são. Infere-se pela idéia de *o povo de Jeová*, ou seja, os adultos e jovens praticantes da religião, que estes têm uma concepção de vida diferente: *essa consciência com os irmão é totalmente diferente da conveniência lá do mundo né.* Assim, para se compreender a fala em curso, infere-se um conjunto de conhecimentos específicos que levam os falantes a identificar tal religião como *Testemunha de Jeová*. São conhecimentos específicos sobre religião ativados que devem ser partilhados, na fala numa interação cooperativa para a co-construção do texto. Vejamos:

60 L1 ah eu tenho 17 cara ... ah eu não sei as pessoas dizem que eu tenho cabecinha mais ou menos

[

61 L2 não tipo pessoal fala muito que:: éh gente às vezes da mais /quando a gente dá uma mancada o pessoal acha que a gente dá uma mancada o pessoal acha que a gente éh:: criAnça mais acho que **esse negócio** quando uma pessoa dá mancada ela é criança é totalmente besteira... pô num/ num tem nada a ver com criança num ::

Neste quarto exemplo de fala, temos no SN *esse negócio* a sumarização ou condensação do conteúdo do co(n)texto precedente. Os interlocutores tentam explicar o conceito de que, quando as pessoas erram, não cumprem os compromissos, são irresponsáveis; não significa que elas sejam crianças, imaturas, pois na verdade elas erram porque são humanas. Assim, esse SN neutro categoriza um novo objeto-de-discurso que encapsula as informações precedentes estabelecendo uma ligação com a informação subseqüente *quando uma pessoa dá mancada ela é criança é totalmente besteira... pô num/ num tem nada a ver com criança num ::*, o que constitui um recurso coesivo, a contestação de L2 de que ser criança e dar mancada são coisas diferentes, não podem ser comparadas..

5.4 Construção da anáfora indireta pronominal

Este é um caso específico de referenciação textual. Trata-se de construções anafóricas com pronomes de terceira pessoa sem antecedente explicito no co-texto. Nesse caso, não há uma atividade remissiva, nem de retomada. Caracteriza um caso especial de anáfora como subtipo, o que torna necessário estudá-la em separado.

A anáfora esquemática designada (AE) foi introduzida e desenvolvida por Marcuschi (2000) e é parte de um estudo significativo das anáforas pronominais sem antecedentes. Marcuschi (2005) considera a AE como um dos casos específicos de anáfora indireta. Assim, denominaremos esse caso Anáfora Indireta Esquemática (AIE). Em geral, esse tipo de anáfora é mais produtivo na fala; são, geralmente, pronomes que não são retomados por referentes anteriormente introduzidos, mas que são ativadores de novos referentes que se baseiam em elementos prévios do discurso.

Marcuschi (2000) atribui à AIE a seguinte “estratégia de referenciação: progressão textual como construção referencial por inferenciação, baseada em representações mentais sem retomada nem correferenciação". Nesse caso, a diferença da AIE reside no fato de não ocorrer uma atividade remissiva nem retomada. Não há a relação de *anaforizante* e *anaforizado* para a presença de uma anáfora, como postula Milner (1982, [2003:110]).

Não há explicações no código para esse tipo de anáfora (na visão tradicional, são consideradas agramaticais e não estudadas pelos gerativistas, por exemplo). O fato peculiar explorado por Marcuschi sobre essa anáfora é que ela não possui um antecedente explicito no co-texto, sendo construída por pronomes de terceira pessoa. Ela surge da necessidade de considerar os processos cognitivos na construção referencial anafórica por intermédio de representações mentais ou esquemas cognitivos - espaço gerado no contexto discursivo com objetivos bem específicos.

O funcionamento do pronome *ele* nas línguas naturais é peculiar, porque, difere de outros elementos designadores com descrições definidas: pronomes demonstrativos, pronomes de 1ª e 2ª pessoa, nomes próprios, etc., em que os recursos referenciais são bem definidos e conhecidos. O pronome *ele* apresenta um enigma no seu funcionamento referencial, pois não descreve nada, não possui estatuto semântico estável; contudo, designa referentes particulares. Pode designar referentes definidos e ao mesmo tempo ser opaco, designando, nas palavras de Marcuschi até o que não existe. Assim, o pronome *ele* tanto pode substituir correferencialmente um elemento precedente como introduzir ou modificar referentes textuais.

Além desSa observação, o pronome *ele* pode oscilar entre *singular* e *plural* e *masculino* e *feminino*. A forma *eles* apresenta restrições morfossintáticas no uso correferencial, porém seu uso tem uma característica referencial coletiva na qual não há como identificar gêneros (*eles/elas*). Esse pronome sugere uma coletividade, mas de indivíduos de algum modo discretizados, identificáveis[24] e que não são genéricos nem indefinidos. E é por

[24] Exemplo: *Ontem à noite estive num concerto. Eles (os músicos) tocavam a 9ª Sinfonia.* (...) os músicos podem ser homens ou mulheres e não se sabe quantos (...) O que se tem são características de indeterminação, coletividade e virtualidade, embora não seja uma identificação simplesmente genérica

meio de inferências que haverá a identificação dessa coletividade. Vejamos um exemplo da nossa situação de diálogo 1:

66 L1 eu pretendo né? segundo:: éh :: o **pessoa**l lá da escola ... segundo **eles**/**eles** disseram que ia te vaga pra mim se eu fosse no caso amanhã que eu fui ontem né?... dia 10 / ontem não segunda dia 10 e eles éh:: falaram que era dia 20 dia 20 não dia 13 né? ...

Trata-se de uma referência a indivíduos *virtuais*, conceito postulado por Milner ([2003:86]):

> [...] escolhida uma unidade lexical, certos segmentos são logo eliminados enquanto referencias possíveis. Neste sentido, a cada unidade lexical individual, é relacionado um conjunto de condições que devem satisfazer um segmento da realidade para poder ser a referencia de uma seqüência onde intervirá crucialmente a unidade lexical em causa. Este conjunto de condições descreve, então, *um tipo* (ou se quiser, uma *classe*) de referencia possível; ele é distinto dos segmentos da realidade, mas se apóia neles. Para exprimir esta situação, pode-se recorrer aos termos seguintes: o segmento da realidade associado a uma seqüência é sua *referência real*; o conjunto de condições que caracterizam uma unidade lexical é sua *referência virtual*. (...). Uma unidade lexical só pode ter referencia real se ela for empregada; fora do emprego, ela só pode, evidentemente, comportar as condições de uma eventual referencia real, quer dizer, sua referencia virtual. (2003:86).

(do tipo: alguém), pois são indivíduos identificáveis. O curioso no caso do estatuto da referenciação coletiva do *eles* , segundo Kleiber (1994:173), é que o *eles* tem uma característica que torna seus referentes uma só vez indeterminados e determinados, pois embora não sejam discretizados (contingentes), também não são genéricos (são identificáveis) (Marcuschi, 2000:206).

O pronome *eles* aqui não tem um referente co-textual antecedente, e, por isso, se torna não-correferencial. Porém sabemos que *eles* se refere, por meio da atividade inferencial, a vários indivíduos. Assim, constatamos que o antecedente *o pessoal* possui uma representação da uma coletividade e o pronome *eles* não co-refere a essa coletividade composta por *professores, diretores, alunos assistente de direção, inspetor de aluno, secretário de escola,* etc. Nesse sentido, o pronome não possui candidato certo como antecedente, podendo referir-se *a professores e diretores, secretário e inspetor etc .*

Logo, não se trata do uso definido do pronome, isto é, não se constrói um elemento identificável, o que pode ocorrer em casos específicos em que o pronome usado também pode ser *ele* ou *ela*, porém tendo sempre em vista o elemento textual que pode propiciar a *inferência*. (Marcuschi 2005:205).

Como aporte teórico no que se refere à ativação ou introdução de novos referentes, seja com ocorrências de designação de anáforas pronominais ou nominais, é pertinente acrescentarmos uma importante observação feita por Cavalcante (2005:128): "(...) a designação de anáforas, embora não retomem diretamente o mesmo objeto-de-discurso, e aparentando uma entidade nova, remete a uma ou outra marca co-textual na qual se tornam não exatamente novas, mas inferíveis no discurso."

Apresentamos no quadro as características das **AIE**, descritas por Marcuschi (2000:217), o que de certa forma resume também o que falamos até agora sobre elas.

Quadro das características das anáforas indiretas esquemáticas (AIE)

1. As AIE não têm antecedentes explicitos no cotexto:	**2. As AIE não são correferenciais**:	**3. As AIE não são linearmente continuativas**:
• constroem seus referentes • não remetem a eles de forma pontualizada. • referentes construídos a partir de uma complexa relação de	• não referem pontualizadamente nem recobram entidades cotextuais, mas as constroem. Não há • não-	• são complexas . • não dão continuidade referencial, porque não referem a algo previamente mencionado.

elementos textuais:anteriores e posteriores à AE. • referentes induzidos, não nomeados nem mencionados. • acesso ao referente via memória discursiva: ativação.	correferencialidade, nem remissão.	• apenas explicitam elementos intermediários (memoriais) construídos em processos que envolvem relações retrospectivas e prospectivas: não continuativas.
4. As AIE não apresentam congruência morfológica com algum elemento cotextual:	**5. As AIE são inferenciais, mas não são logicamente inferidas.**	**6. As AIE referem uma pluralidade indeterminada**
• não são textualizadas explicitamente. • são construídas apenas interpretativamente. • possui concordância cognitiva. • congruência pragmática e situacional. • não concordam com entidades na cotextualidade.	• resolve-se inferencialmente. • não por processos gramaticais, mas por interpretação cognitiva e co(n)textual. • investe-se conhecimento de mundo para determinar seus referentes. • a situação discursiva é que decide a determinação dos referentes.	• referentes construídos não são de caráter existencial. • as entidades discretas não são identificadas explicitamente. • referentes construídos não são de caráter existencial. • a identificação é virtual e não concreta. • constroem-se entidades discursivas, não entidades discretizadas. • os indivíduos ou entidades referidos existem, mas não são designados nessa condição.
7. As AIE introduzem elementos novos como dados:		
• ao construírem referentes definidos, embora de certo modo indeterminado, dão-lhes		

estatuto de entidades conhecidas. • possui característica peculiar: fazem referência a elementos presentes na memória discursiva ou no contexto cognitivo. • Por já estarem presentes no contexto discursivo, constroem entidades e atualizam-nas no discurso.

Como relatamos, esse tipo de textualização (anáfora pronominal) tem maior produtividade na língua falada. Isso mostra que essas anáforas estabelecem na fala a suposição de uso de conhecimentos partilhados num grau mais elevado do que na escrita. Isso se deve ao fato de os interlocutores estarem em interação face a face, possuindo condições mais favoráveis para identificar os referentes discursivos durante a co-construção do sentido somando a isso os elementos extralinguísticos que facilitam a identificação. Assim, na interlocução, a fala vai sendo negociada por intermédio dos tópicos, e os referentes, identificados sem maiores dificuldades, contribuem para a continuidade referencial e tópica.

Os exemplos aqui analisados são casos específicos e tomam como ponto de partida uma situação de enunciação, apresentada no contexto de fala para construir as relações cognitivas encapsuladas em modelos mentais (*frames* e *scripts*) e esquemas cognitivos que representam focos implícitos armazenados em nossa memória de longo prazo enquanto conhecimento de mundo. São exemplos retirados da situação de diálogo número 1, fonte de exemplos para nosso modelo de análise.

Exemplo 1

65 L2 éh Stive você vai estudar esse ano ?

66 L1 eu pretendo né? segundo:: éh :: **o pessoal** lá da escola ... segundo **eles**/**eles** disseram que ia te vaga pra mim se eu fosse no caso amanhã que

eu fui ontem né?... dia 10 / ontem não segunda dia 10 e **eles** éh:: falaram que era dia 20 dia 20 não dia 13 né? ...

67 L2 ah eu vou fazer o segundo esse ano i:: tava querendo parar já não tô agüentando ir pra escola

e

[

68 L1 ah pará não meu cê é doido se pra arrumar emprego hoje ...com estudo tá difícil imagina você sem estudo e no caso tô me ferrrando aí eu tô na sétima tô/ sétima série mas voltando ao assunto éh no caso dia 13 éh:: amanhã o dia que eu vou te que ir lá tentá vê se sobrou alguma vaga fazer ...uma matricula né?

[

69 L2 hum hum

[

70 L1 bom segundo **dizem eles**

[

71 L2 éh aonde se vai fazer ?

72 L1 aqui na/ no **Maffei Vitta** onde que a Tamily estuda

[

73 L2 sei sei

[

74 L1 eu vou fazer supletivo já estudei

[

75 L2 vou continua no Colombo tava no Matilde do Matilde fui pra lá

[

76 L1 oh Gil mais vem cá mudando de assunto e a loirinha do loja lá hein? da/

Neste exemplo, temos a ativação de um *frame: contextos institucionais* através do qual entidades possuem identificação genérica ancorada no co-texto por um antecedente não correferencial. O tópico conversado é *A importância do estudo* contextualizado num *frame* "*escola"* – modelo mental que cria o contexto institucional. É nele que está o referente que sustenta a continuidade referencial e tópica. Trata-se de uma anáfora indireta pronominal constituída por *eles* que remete à entidade ou instituição *escola* de forma genérica, uma vez que a âncora no co-texto é representada por um termo genérico *o pessoal da escola* e pode identificar os indivíduos implícitos que compõem tal instituição, permitindo a referenciação e a construção implícita destes. Dessa forma, há uma indução referencial fundada em aspectos do co-texto e em modelos cognitivos, supondo partilhamento entre os adolescentes.

Pelo *frame* "*escola*" sabemos então que esses indivíduos se enquadram na instituição escolar, e supomos que sejam: *diretor, assistente de diretor, professores, secretária(o), inspetor(a) etc.*

Exemplo 2

100 L2 eu sei ... pessoal costumava fazer

[

101 L1 o ano passado tinha **neguinho** que queria sair na mão com *o professor* ...meu

102 L1 ah o *ano passado ano/ ano passado* não *ano retrasado* éh :: eu bati em bastante mulecada lá cara...

103 L2 vixi eu já briguei muito em *escola* também cara mais quando eu era mais novo agora faz um tempo que não aparece uma briga mais eu também nunca procurei

Neste outro exemplo, temos a ocorrência da anáfora indireta nominal linguisticamente representada por **neguinho** sem antecedente co-textual,

baseada em inferências ancoradas no mundo textual. A partir de conhecimentos textuais mobilizados e partilhados entre os interlocutores, constroem-se modelos mentais dentro dos quais as estratégias de construção de referentes são aplicadas, neste caso, ativando o referente *neguinho*. Vê-se que o tópico conversado é *Brigas na escola*, o que contribui para a associação entre os referentes *neguinho* e *aluno da escola*. Assim, a co-construção do antecedente da AIE *neguinho* é inferido na base dos conhecimentos textuais. Vê-se que outras referentes na progressão tópica contribuem para o enquadre do tópico: *professor, ano passado, retrasado, escola etc*. (cf. itálicos no texto).

Acerca das anáforas indiretas esquemáticas, cabe destacar alguns aspectos importantes: (1) é provável que nem todos os falantes tenham em mente um referente definido para o pronome *eles*; (2) em muitos casos de uso é possível que não haja um item lexical que designe tais referentes. As sugestões de determinação referenciais analisadas nos exemplos são flexíveis e podem variar a depender da interpretação de cada falante em contextos diversos.

Marcuschi (2000:235) admite ser uma questão intrigante o fato de a referenciação para os casos da anáfora esquemática em que os pronomes *eles* são predominantemente coletivos abarcarem sempre vários indivíduos. Por isso, suspeita que tal referenciação constitua uma orientação cognitiva, porque esde tipo de “pronomes plurais”, como vimos, não são identificados de maneira discreta e pontualizada. Dessa forma, para o autor, os pronomes plurais têm uma característica central: não delimitam com precisão seu espaço referencial.

Koch (2004:26) tece algumas observações importantes sobre as estratégias cognitivas. Sempre que executam um "calculo mental" para o processo de compreensão, os interlocutores estão fazendo uso das estratégias cognitivas. Porque, para que as informações processadas sejam interpretadas, faz-se necessário acionar o processo de inferenciação. É por intermédio das inferências que podemos compreender o que nos é dito e, partindo disso, construir sentidos, mediante associações com conhecimentos já programados na nossa mente através dos processos cognitivos e com os conhecimentos que adquirimos nas práticas sociais.

Dessa perspectiva, as inferências permitem a geração de novas informações semânticas, levando em consideração as informações já dadas.

Como em qualquer texto, somente partes das informações de diversos níveis são explicitadas na superfície textual, e grande parte delas fica implícita. Assim, as inferências constituem estratégias mediante as quais o ouvinte, tendo como base as informações veiculadas na superfície e levando em conta o contexto de fala, pode construir novas representações mentais, estabelecendo ou não uma ponte com os segmentos textuais já explicitados.

Assim, todo processo de compreensão comporta atividades no nível da enunciação como um processo ativo e contínuo de construção e re-construção, no qual as unidades de sentido ativadas e reativadas se conectam a elementos adicionais do conhecimento, que advém de um modelo ativado na memória. Por isso, o falante, durante a produção, já presume as inferências para tal enunciação, deixando implícitas partes das informações, uma vez que pressupõe que seu interlocutor venha a preencher essas lacunas sem dificuldades por meio da ativação de seus conhecimentos. Desse modo, um texto só se torna coerente para o ouvinte se ele souber fazer bom uso das inferências.

CAPITULO 6

ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO REFERENCIAL ANAFÓRICA EM SITUAÇÕES DE DIÁLOGO

De acordo com a abordagem apresentada no capitulo anterior, as referências textuais se constituem no processo discursivo e os referentes são considerados, no âmbito do modelo textual, objetos-de-discurso. A análise da constituição referencial anafórica se pauta na investigação das varias estratégias pelas quais a anáfora indireta (AI) é apresentada nas situações de diálogo. Como se disse, é pela progressão referencial multilinear, não direta, que a AI estabelece um vínculo coerente, que persiste na continuidade temática, sem prejudicar e/ou comprometer a compreensão. Marcuschi (2005) considera a AI um caso de referência textual, porque a construção e a ativação de referentes, ou seja, das AI no processamento textual/discursivo, exige atenção cognitiva. Por isso, mostraremos que a AI na fala não depende de uma congruência morfossintática nem da reativação de referentes já explícitos, uma vez que a fala é cooperativa e ocorre sempre num dado processamento situacional.

Marcuschi defende também a tese de que a referência não existe fora das práticas comunicativas. Nesse caso, defende a inserção dos processos referenciais na atividade linguística interativa, que envolve a enunciação e a cognição. Parece relevante e possível defender hoje que as práticas comunicativas situadas em contextos relevantes são um bom apoio para a determinação de significações linguísticas (MARCUSCHI, 2007:110).

A AI proporciona a oportunidade de rever as relações entre pragmática e cognição e, em conseqüência, realizar análises mais especificas de relações entre os modelos mentais e o funcionamento semântico da língua, o que leva a reflexões mais aprimoradas a respeito das noções de língua, categorias, referência, inferência, fala e coerência.

6.1 A conexão do modelo dos espaços mentais de Fauconnier e Turner (1997) com o modelo das operações de construção dos referentes da anáfora sem antecedente de Marcuschi (2000)

Marcuschi (2000:213-216) propõe uma terminologia para operacionalizar a análise da anáfora indireta esquemática (AIE) ao criar uma diagrama com o qual organiza as operações advindas de representações cognitivas.

Pelas características apontadas para a AIE, vimos que ela não é correferencial, se dá no plano da enunciação discursiva, e evidencia que os elementos referidos vêm de algum ponto presente no co-texto, mesmo não havendo um antecedente correferencial. O autor parte de um exemplo que se tornou clássico – A equipe médica continua analisando o câncer do Governador Mario Covas. Segundo *eles*, o paciente não corre risco de vida – para apresentar o referido diagrama, que chamou de *Modelo das Operações para a construção dos referentes da Anáfora Pronominal sem Antecedente.*

Baseando-se no exemplo, o autor identifica a expressão *equipe médica* como um espaço gerador que nomeia como *matriz discursiva* (MD), espaço que opera como um foco acionador da inferência.

O elemento que constrói um referente, no exemplo representado pelo pronome *eles*, caracteriza-se por um *referenciador* pelo qual se constroem as entidades cognitivamente referidas. Como o pronome *eles*, nesse caso, tem um aspecto construtivo, tira dele *o status* de anaforizador (ou anaforizante), porque tal pronome, neste caso, não possui a função de remeter e sim introduzir, induzir, construir referentes. Desta forma, a relação entre *a matriz discursiva* e o pronome anafórico não é a mesma que entre um antecedente e uma anáfora (Marcuschi, 2000:213). Para Milner (1982, [2003: 110]), o referente tem *a priori* uma referência virtual. Assim, Marcuschi sugere que se separe o referente do anaforizador e do anaforizante, por isso, diz que para que a relação entre dois “N" (anaforizador/anaforizante) seja conhecida como anáfora nominal, é necessário que a referencia real do anaforizante seja identificada pela própria relação. Esta relação não pode ser pressuposicional, como se sabe; ela deve, então, ser estritamente contextual. Ou melhor, ela deve depender unicamente de propriedades linguísticas, quer dizer, da “referência virtual". Sendo assim, o referente em pauta não remete a elementos co-textuais e sim à introdução e à

construção de referentes inferíveis.

O momento posterior ao pronome, no exemplo o paciente não corre risco de vida, constitui a *conformação interpretativa* necessária, que opera como um espaço mental identificador, designado como *matriz conformativa*. Com isso, constrói-se a estrutura básica: **matriz discursiva – referenciador – matriz conformativa**, ou seja, um conjunto de elementos que Marcuschi denomina **quadro de propriedades (QP)**. Caracteriza-se, na realidade, numa relação holística, inferencial, baseada em atividades cognitivas, pragmáticas e, por vezes, semânticas. Portanto, não se trata de uma relação de implicações lógico-semânticas, mas de uma relação de espaços mentais mapeados num continuo de relações (FAUCONNIER e TURNER 1997).

O quadro de propriedades (QP) opera como um *frame* ou tipo de espaços mentais para representações, com o fim único de dar acesso a referentes. O QP submete-se a um conjunto de operações (espaços mentais), as estratégias de construção de referentes, podendo ocorrer em vários níveis: semântico, pragmático, situacional, cognitivo, e ter funções variadas. Essas estratégias seguem instruções vindas tanto do plano lexical como do discursivo. Dessa maneira, o controle referencial do pronome não é uma questão meramente lexical, nem de natureza pragmática por implicaturas, requerendo ainda controle cognitivo, o qual depende estritamente dos interlocutores, durante sua ativação, o mesmo ocorrendo com as inferências realizadas a partir dele, que irão depender de cada situação discursiva (MARCUSCHI 2000:212-214). Por fim, há no modelo um momento em que os referentes são estabelecidos e inferidos. Esse momento é denominado *Determinação Referencial*.

Como tentativa de comparar o Modelo das Operações para Construção de Referentes da Anáfora Pronominal, descrito por Marcuschi (2000), com o Modelo dos Espaços Mentais, desenvolvido por Fauconnier e Turner (1997), podemos estabelecer algumas relações: ambos os modelos são, na verdade, constructos teóricos produzidos com o desígnio de ativar correlações entre domínios cognitivos e espaços mentais. Abordam, portanto, operações cognitivas ordenadas em redes que se desenvolvem à medida que o pensamento e a fala progridem e que estão correlacionados para promover a significação dos enunciados que pré-organizam. Essa rede é de caráter

dinâmico e pode ser reestruturada ou re-acessada no decorrer da interação comunicativa. Dessa forma, novas informações podem ser adicionadas e antigas removidas a cada inferenciação, uma vez que a cada experiência é possível construir novos conhecimentos.

Nesse contexto, os modelos cognitivos enfocam uma dimensão cognitiva de desdobramento do discurso em planos epistêmicos. As relações referenciais que se realizam nesses domínios e espaços são ferramentas do processamento discursivo que constituem, na verdade, os espaços mentais propriamente ditos. São os espaços mentais, como construções teóricas correlativas de operações cognitivas, que nos permitem tratar do processo de referenciação, dos significados promovidos na interação e da interpretação dos sentidos. Os espaços mentais constituem pequenos "pacotes" conceituais construídos enquanto pensamos e falamos para propósitos de interpretação e ações locais (situacionais). Por isso, podem ser considerados construções parciais que contêm informações e são estruturadas por *frames* (modelos cognitivos).

Os espaços só podem se sustentar internamente com base em conhecimentos estabilizados por modelos culturais, *scritps, frames* e esquemas conceituais. Com efeito, ao se constituírem numa rede integrativa dinâmica interconectada, podem ser modificados à medida que o pensamento e o discurso se desenvolvem, bem como modelar mapeamentos (correspondências) dinâmicos no pensamento e na linguagem. Os mapeamentos, por sua vez, são projeções de um domínio ou espaço para outro, e geralmente se projetam entre dois domínios; o primeiro (fonte) é uma espécie de contraparte do segundo (alvo) e constitui sua base. As projeções entre domínios se manifestam em dimensões variadas: culturais, lexicais, de ativações cognitivas, contextuais e pragmáticas.

Estabelecidas as relações gerais entre os dois modelos, podemos representar algumas associações, levando em conta o que propõem Marcuschi, Fauconnier e Turner, tomando como exemplo o caso do pronome *eles*, descrito acima por Marcuschi. O espaço designado por *matriz discursiva*, que opera como um foco acionador de inferências, seria correspondente ao *espaço de input 1* ou *domínio fonte*. Este constitui o espaço de base, com entidades concretas e conhecimentos advindos da experiência física e mais

direta. O *input 2*, por sua vez, constitui entidade abstrata e conceitual que gera contextos seletivos, podendo assim ser equiparado à *matriz conformativa*, ou seja, uma *conformação interpretativa* que possui vínculos léxico-semânticos com a *matriz discursiva* - *input 1*.

O referenciador pronominal *eles* projeta, por ativação cognitiva, informações contidas no *input 1* para o *input 2*, na medida em que estabelece uma intermediação ou mapeamento entre os dois espaços de *inputs*. É nesse momento que o pronome *eles* - possibilita a identificação de uma nova entidade por inferência (especificação dos indivíduos relativos ao pronome *eles,* no exemplo de Marcuschi, *os médicos*).

No segundo espaço (*input* 2), é possível inferir interpretações ou identificações a partir do espaço de base, relacionando entidades num *frame* ou enquadre especifico. A fusão de partes das informações contidas nos dois *inputs* gera novas informações que se materializam num terceiro espaço – o *espaço de integração conceitual*. A este terceiro espaço, Marcuschi dá o nome de *estratégias de construção e estratégia de referentes*, um espaço gerado por meio de estratégia de mesclagem, devido à sua capacidade de fusão e seleção conceitual, podendo ele ocorrer em vários níveis – semântico, pragmático, situacional, cognitivo – a depender do tipo de situação discursiva.

Após a seleção conceitual, partes das informações dos *inputs* ou matrizes vão para *o espaço de integração conceitual (EIC)* ou *estratégias de construção de referentes* advindas, em parte, de inferências de conhecimentos partilhados e conhecimento do mundo textual, bem como do conhecimento de mundo ou enciclopédico, fornecendo ao EIC entidades necessárias à interpretação para fins de construção do sentido servindo assim para estabelecer a estabilidade do texto. A estabilidade é possível porque cada texto é especifico, e elaborado por um conjunto de *frames* que conduz a uma delimitação/especificação de sentido. E o é também porque o EIC convoca grande extensão de estruturas conceituais de figura-fundo (*background*) sem reconhecimento consciente, mas que se integram à estrutura seletiva trazida dos *inputs*.

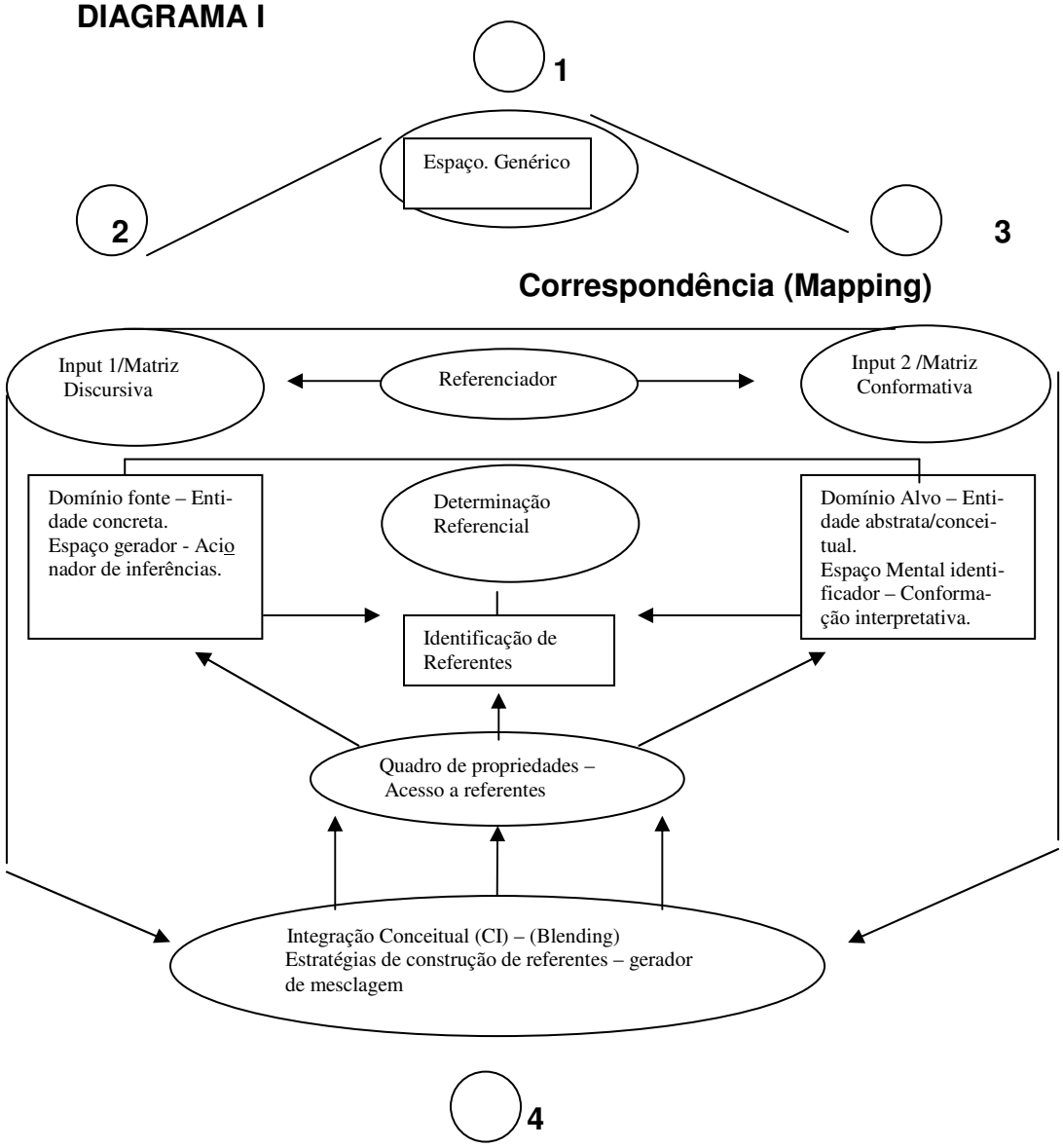
Marcuschi (2000) considera que, a partir do espaço de integração conceitual, ocorre a ampliação de outro espaço mental - o mencionado **quadro de propriedades** (QP), o qual possibilita o aparecimento, através de

inferências, de novos referentes**.** É nele que haverá, por intermédio de nova seleção de elementos linguísticos, a ativação cognitiva desses referentes, conforme os *frames* que abarcam o texto. Assim, o QP permite que se encaixem elementos num *frame* mais amplo. Se pensarmos no exemplo de Marcuschi, teríamos para o anafórico *eles*, **no espaço de integração conceitual** (EIC), a identificação de referentes num *frame* de *hospital* ainda próximo do contexto em pauta, envolvendo *médicos, enfermeiros, anestesista, laboratório, exames, paciente* etc. No *frame* do **quadro de propriedades** (QP), por sua vez, teríamos o acesso a outras informações inferíveis, abrangendo outros novos referentes como, por exemplo, *estabilidade do quadro clinico, restabelecimento do paciente, a possibilidade de cura etc*. Teríamos como contrapartes dos espaços mentais *moléstia x cura*.

Além de todo esse percurso de operações cognitivas (os espaços mentais), há ainda a considerar o espaço genérico, que para, Fauconnier e Turner (1997), constitui um espaço intermediário, contendo uma estrutura esquelética que se aplica a ambos os espaços de *input*. Esse espaço pode ser visto como uma estrutura cognitiva de fundo (secundária) que permite a identificação de características comuns aos elementos que irão se corresponder no mapeamento entre os *inputs* e destes herdarão partes de elementos (entidades) para a EIC. No exemplo, teríamos uma situação com um *frame* esquemático *a situação do paciente* que constituiria o espaço esquelético. Para Marcuschi (2000), o espaço genérico conteria todos os ingredientes para a mesclagem, ou dito de outra forma, para o espaço de integração conceitual.

Por meio do diagrama 1, tentamos estabelecer a interconexão entre o modelo das operações para a construção dos referentes da anáfora e os modelos dos espaços mentais de Fauconnier e Turner, criando um novo modelo que aplicaremos às situações de diálogo do nosso corpus.

DIAGRAMA I



1. **O input 1 ou Matriz discursiva** constrói um espaço mental que produz um quadro de propriedades; identifica e seleciona indivíduos; especifica os indivíduos na relação com o frame.

2. **O input 2 ou Matriz conformativa** gera um contexto seletivo para os elementos construídos no input 1, selecionado dos referentes adequados a partir dos referentes que já contém com os advindos do input 1.

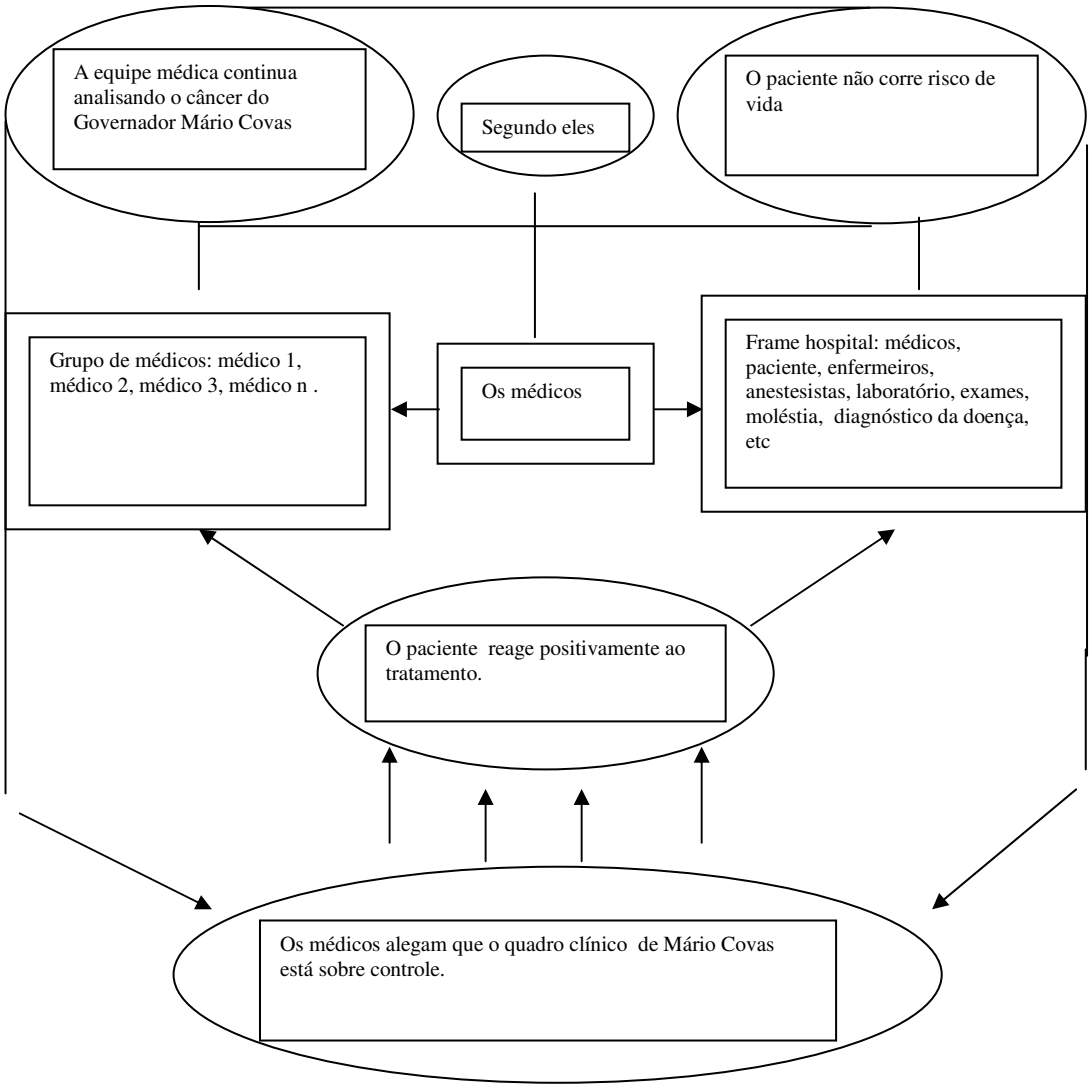
3. **A determinação referencial** identifica os referentes apropriados em obediência ao que foi selecionado e sugerido nos inputs 1 e 2 por meio da correspondência (mesclagem) entre ambos.

Por meio do diagrama 2, tentamos aplicar o exemplo descrito por Marcuschi (2000), estabelecendo a interconexão entre o Modelo das Operações para a Construção dos Referentes da Anáfora e os Modelos dos Espaços Mentais de Fauconnier e Turner, esquematizados no diagrama 1.

DIAGRAMA 2

(1) **(2)** **(3)**

Input 1 ← **Correspondência (*Mapping*)** → **Input 2**



Observa-se no diagrama 2 que a correspondência estabelecida, a partir dos referentes contidos nos dois *inputs*, origina as inferências através da projeção seletiva desses referentes, que irão para o espaço intermediário – o espaço de integração conceitual. Do espaço de integração conceitual surge outro espaço mais amplo – o Quadro de propriedades - que permite proceder à construção inferencial de novos referentes à informação inferível: *O paciente reage positivamente ao tratamento..*

6.2 Aplicação do novo modelo em situações de diálogo

A conexão entre os dois modelos descritos originou um terceiro modelo (ver diagrama 2), que utilizaremos para exemplificar a construção da anáfora indireta nominal e pronominal. Analisamos duas situações de diálogo, uma com a ocorrência de caso da anáfora indireta pronominal e outra com a ocorrência de caso da anáfora indireta nominal. O propósito é verificar a relevância e funcionamento dessas anáforas no modelo em unidades de fala.

Sabemos que esse tipo de textualização, sobretudo da anáfora indireta pronominal, tem maior produtividade na língua falada. Isso mostra que essas anáforas estabelecem na fala uma suposição de uso de conhecimento partilhados num grau mais elevado do que na escrita. Isso se deve ao fato de os interlocutores estarem em interação face a face, possuindo condições mais favoráveis de identificar os referentes discursivos durante a co-construção do sentido, a que se somam os elementos extralinguísticos que facilitam essa identificação. Isso decorre do fato de que, na interlocução, a fala vai sendo negociada por intermédio dos tópicos e da identificação dos referentes sem maiores dificuldades, contribuindo para a continuidade referencial e tópica.

Embora Marcuschi (2000) tenha desenvolvido seu Modelo das Operações para a Construção de Referente somente com vistas aos referentes pronominais, ou seja, a anáfora indireta pronominal, nesse novo modelo de operações estenderemos a análise aos referentes nominais, ou seja, a anáfora indireta nominal, o que é teoricamente possível, verificando os efeitos e as funções que esses referentes desencadeiam nas seqüências de turnos de fala.

O **primeiro exemplo** escolhido tem como ponto de partida uma situação de enunciação apresentada no contexto de fala para construir um espaço

mental dentro do qual as operações cognitivas são aplicadas. Com isso pretendemos também verificar a adequação e pertinência do espaço de integração conceitual e/ou as estratégias de construção da anáfora indireta pronominal nesse modelo.

Nessa situação de diálogo, temos, então, a estratégia de **Reenvio à situação enunciativa** e a **não identificação precisa da anáfora indireta pronominal.** Trata-se de uma ocorrência da anáfora indireta pronominal sem antecedente co-textual.

[Essa unidade de fala contém dois tópicos: as aventuras na cachoeira e a reunião do movimento de jovens com os adolescentes do Rio de janeiro (Frits do Rio) que ocorre durante o encontro do Movimento de Jovens em Minas gerais entre adolescentes do Rio de janeiro, São Paulo e Minas. O diálogo é entre duas adolescentes paulistas que estão no ônibus de volta a São Paulo, após esse encontro, e elas falam basicamente do comportamento dos jovens durante a reunião na qual os adolescentes do Rio se manifestaram]

85 L2 éh:: fa/ mais foi legal mais eu achava que num ia ser muito não...

86 L1 -- cê já tinha ido pra cachoeira? ...

87 L2 não .. mais eu tinha ido lá pra:: hotel não né? ... num lugarzinho lá....

88 L1 casa dos (romeros)

[

89 L2 éh ... nossa aquele dia foi maravilhoso né? que quando ficô cheio de nuvem...nossa parecia um tapete meu

[[

90 L1 éh:: 91 L1 no primeiro dia as nuvens tavam... passando entre a gente eu lembro que eu saí bem de manhã ... i:: eu ficava no meio das nuvens.. aí no segundo dia as nuvens tava abaixo da gente... tava lindo ... a noite aquele monte de gente...acho que eu

[

92 L2 éh muito legal

nunca tinha visto o céu tão bonito... sem poluição

[

93 L2 éh muito bonito... e a gente subindo nas pedras...

94 L1 quase que eu caio... sempre tinha uns meninos pra ajudá...

95 L2 éh:: eu raspei o pé lá tá doendo até agora...

96 L1 eu escorreguei tinha um buraco lá eu quase que cai a noite eu não tinha visto...

97 L2 hã é mais legal ainda ver o céu lá da pedras ( )

[

98 L1 ver as luzes da cidade

[

99 L2 éh:: muito legal

[

100 L1 legal muito bonito... de lá do altão ...éh:: -- o Frits? ((riso))

101 L1 porque você não participou?

102 L2 não sei não me convidaram...num tava nem::

[

103 L1 mais eu gostei mais do:: Frits do Rio

[

104 L2 éh:: eu também...

105 L1 aquele menino falava muito bem... aque/ aquele que fingiu que era jornalista lá...

[

106 L2 éh:: ele falava muito bem

107 L2 mais **eles zoaram muito cum/ com os padres aquela / aquela educadora como ela chama?**

[

108 L1 Neus/

[

109 L2 Niu/ Nê... zoaram muito com ela... zoaram de mais...

[

110 L1 coitada

111 L1 a gente gostô da (ZeZé) da Piedade apesar dela não gostá ... mó confú né? ... ninguém

[

112 L2 éh::

achou graça quando falou de (Jacy) de São Paulo e Rio... só na primeira quando foi a

[

primeira? ... 113 L2 éh::

114 L2 ah eu não lembro direito...

115 L1 ah eu também não lembro...falô do Tietê lá ...ah **– eles zoam com o padre mais os padres são mó legais.**.. quem tava lá o:: Marcelo o Virgílio...i o:: que fala italiano lá ... como é que

[[[

116 L2 éh:: 117 L2 o Pepino 118 L2 tinha mais um lá

é o Stefano

119 L2 Padre Stefano

[

120 L1 não conseguiu mesmo né?

[

121 L2 éh:: ele só falava algumas coisas i o:: Marcelo traduzia...

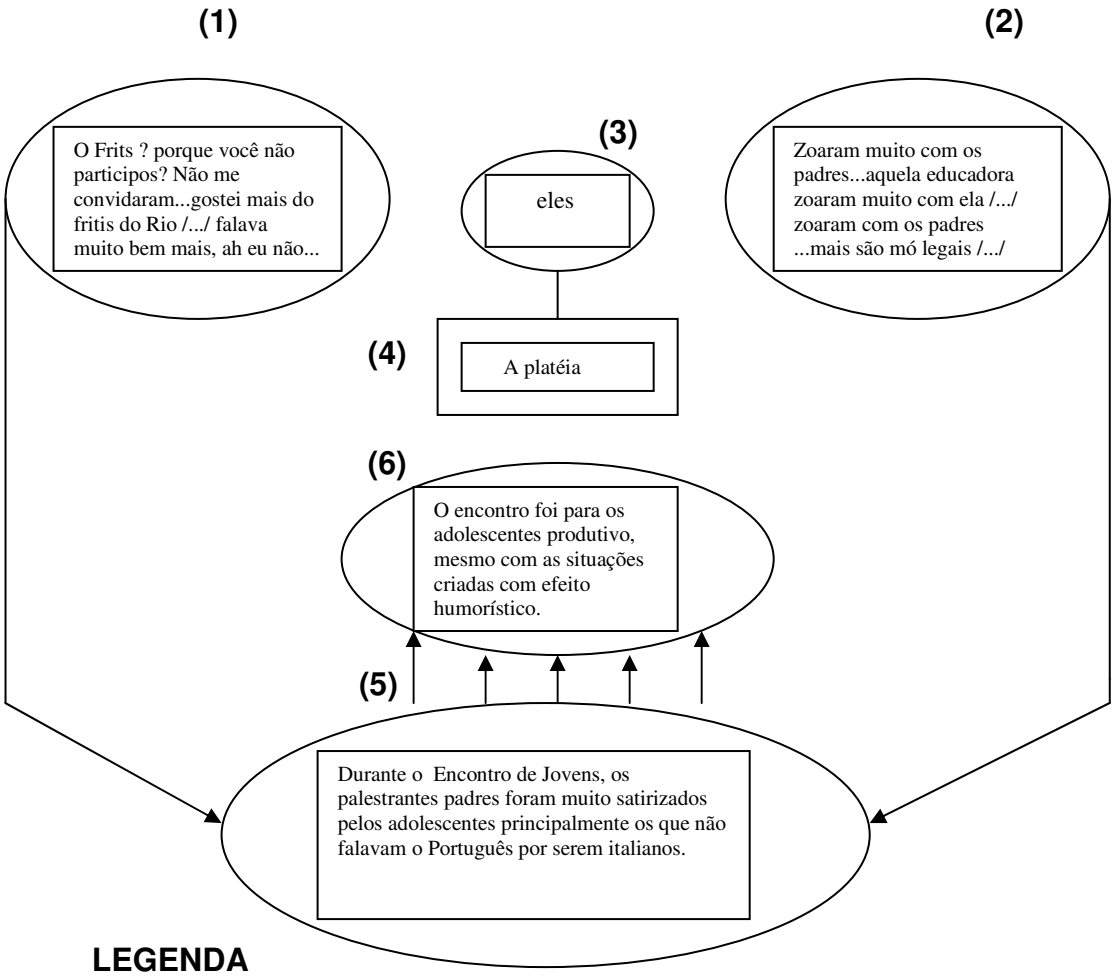
122 L1 num dava não sabia Português... não sabe (Sit. de diálogo 3)

O diagrama que segue representa os espaços mentais da unidade de fala destacada:

/.../ o Frits? porque você não participou? não sei não me convidaram...num tava nem:: mais eu gostei mais do:: Frits do .Rio éh:: eu também... aquele menino falava muito bem... aque/ aquele que fingiu que era jornalista lá... éh:: ele falava muito bem mais ***eles*** **zoaram muito cum/ com os padres aquela / aquela educadora como ela chama? Neus/ Niu/ Nê... zoaram muito com ela... zoaram de mais...** a gente gostô da (ZeZé) da Piedade apesar dela não gostá ... mó confú né? ... ninguém achou graça quando falou de (Jacy) de São Paulo e Rio... só na primeira quando foi a primeira? ah eu não lembro direito... ah eu também não lembro...falô do Tietê lá ...ah **– *eles* zoam com o padre mais os padres são mó legais.**.. quem tava lá o:: Marcelo o Virgílio...i o:: que fala italiano lá ... o Pepino ... tinha mais um lá ... é o Stefano /.../ (Sit. de diálogo 3)

MODELO DAS OPERAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA ANÁFORA INDIRETA

DIAGRAMA 3



LEGENDA

(1) - Input 1
(2) - Input 2
(3) - Referenciador
(4) – Determinação referencial
(5) - Espaço de integração conceitual (EIC) ou Estratégia de construção de referentes
(6) - Quatro de propriedades

Na unidade de fala em questão, temos um tópico: *comentários sobre a palestra no Encontro de jovens no Rio*, contextualizado por um *frame* "*Encontro de Jovens*" no qual ocorre uma palestra chamada pelos adolescentes de *Frits,* que é ativada no contexto textual, remetendo aos comentários sobre o desenvolvimento da palestra.

Nesse sentido, a enunciação pode identificar a co-construção de

referentes através de relações cognitivas para a construção de espaços mentais, visto que é durante essa co-construção da fala que surge a anáfora pronominal *eles*, a qual só será identificada no nível da enunciação, ou seja, pelas estratégias de construção de referentes que ocorre por intermédio das relações cognitivas. Desse modo, a anáfora pronominal *eles,* além de não possuir uma âncora no co-texto, só pode ter seus referentes identificados através de inferências como: *os adolescentes* que participavam da palestra no Rio, entre *outras pessoas que lá estavam como palestrante, os padres, equipe de apoio etc.*, que podemos designar pelo SN *a platéia*, identificada no número **4** no diagrama. Assim, a identificação do referente *eles* surge através da correspondência das informações selecionadas entre os dois espaços de *inputs.* Vejamos os números **1** e **2.**

No segundo espaço (*input* 2) é possível inferir interpretações ou identificações a partir do espaço de base (*input 1*), relacionando as informações no *frame Encontro de Jovens*. Nesse sentido, a fusão de partes das informações advindas dos dois *inputs* vai para o espaço de integração conceitual por meio de uma projeção seletiva, dando origem a novos referentes: *encontro de jovens, os palestrantes padres, os adolescentes, não falavam Português, italianos*.

Mantendo ainda o mesmo *frame*, as informações contidas no espaço de integração conceitual desencadeiam outro espaço mental - **quadro de propriedades (QP)** –, o qual possibilita a ampliação de inferências com outros referentes: *os adolescentes, encontro produtivo, efeito humorístico*, como podemos observar no número **6** do diagrama. Assim, o QP permite a expansão do *frame* através do encaixe de elementos, conduzindo a uma interpretação mais ampla com estruturas conceptuais mais genéricas.

O **segundo exemplo** toma como ponto de partida **a anáfora indireta nominal baseada em esquemas cognitivos e modelos mentais**. Esse tipo constitui a AI ancorada em representações conceituais ou relações cognitivas encapsuladas em modelos mentais: *frames ou enquadre, cenários, esquemas, scripts* etc., que contêm focos implícitos armazenados na memória de longo prazo como conhecimentos de mundo organizados. Necessariamente, anáforas desse tipo não estão ligadas a itens lexicais, porém podem ser ativadas por eles. Sendo assim, trata-se de uma ampliação de conhecimento

semântico.

A ocorrência da anáfora indireta nominal sem antecedente co-textual baseada em esquemas cognitivos permite aplicar as estratégias de construção de referentes e os espaços mentais, propiciando a análise da (re)construção do referente ancorado.

Na unidade de fala que segue, com o tópico conversado: *a contratação do ônibus*, é evocado o *frame excursão*, partilhado pelos interlocutores. Esse *frame* evoca focalizações (significações) diferenciadas e está ligado a uma expressão lexical que ativa o conhecimento de mundo para adequar a informação discursiva ao contexto de fala. Essa informação é inferida para estabilizar informações no contexto

[No fragmento que segue, os informantes encontram-se reunidos à noite em um acampamento, num sítio, no interior de São Paulo. A conversa é entre duas adolescentes. Falam sobre vários assuntos e, em determinado momento, quando se referem ao ônibus de excursão que havia trazido os adolescentes do Rio que se uniram aos de São Paulo nesse acampamento, fazem os seguintes comentários:]

163 L2 éh agora ... vamos começá o Frits puta aquela parte matou
[
164 L1 por que será que o Fabiano usou ...como é que era? ...
165 L1 e L2 usou calça jeans na cachoeira
166 L1 é por que será que Manaus só manda pepino pra gen::te ((risos))
167 L2 por que /como que a :: lavoura estragou
168 L1 e L2 faltou abóbora ... ((ruídos))
169 L2 Puta cara mó comédia ...
170 L1 tinha varias engraçadas porque **o ônibus do Rio desmonta porque foi contratado pelo**
[
171 L2 éh

1406
[
172 L2 legos
[
173 L1 mas você sabe porque que foi /que eles fez **o 1406? a Julia me contou que o Padre Marcelo ligô e :: contratô o ônibus e nem foi ver o ônibus ligô e contratô nem quis sabê tá ligado? por isso que falaram que foi contratado pelo sistema 1406**

174 L2 esse ônibus aqui ainda bem que a gente já conhece ... Edgard

[
175 L1 éh
176 L2 ele era da Urumpunga né? ? ...
177 L1 sei lá meu mas ele leva des/ meu
[
178 L2 desde de no/ noventa
[
179 L1 desde SEMpre cara ele leva o pessoal do movimento pra cá
[
180 L2 desde 90 ele falou pra mim
181 L1 dez anos ...
[
182 L2 dez anos...
183 L2 ele se considera como se fosse do movimento ...
184 L1 hum ...
185 L1 vai em todas as peregrinações ...

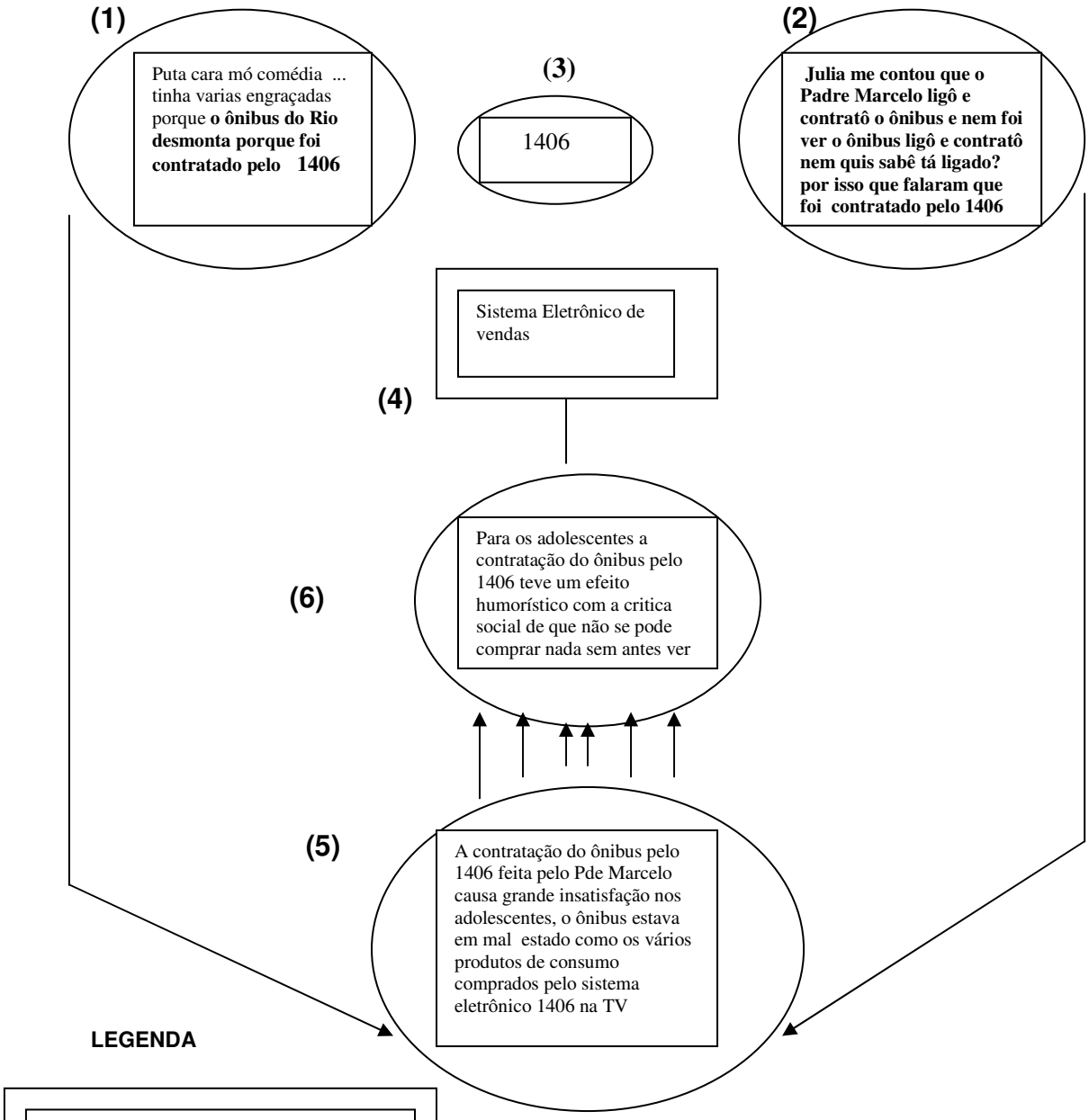
186 L2 éh só não foi pra Salvador ...
187 L1 éh:: eu também não...
188 L2 também com esse ônibus aqui ir pra Salvador ...
[
189 L1 hum não dá
[
190 L2 não dá ...
191 L2 aquele ônibus lá era enorme meu...
192 L1 aquele ônibus era muito bom tinha dois motorista
[
193 L2 dois televisões... banheiro bem lá embaixo ... tudo aqui não vai ficá fedendo um pouquinho ((risos))
194 L1 mais também 36 horas dentro de um ônibus cê queri o quê?
[
195 L2 horas de dormir colocava Titanic ((risos))
200 L1 hum hum pra todo mundo dormir mesmo...
201 L2 aquele filme era uma visagem? ..
202 L1 hum... aquele filme era o quê uma viagem (Sit. de diálogo 4)

O **diagrama** que segue representa os espaços mentais da unidade de fala destacada:

/.../ é por que será que Manaus só manda pepino pra gen::te ((risos)) por que /como que a :: lavoura estragou ... faltou abóbora ... ((ruídos)) Puta cara mó comédia ... tinha varias engraçadas porque **o ônibus do Rio desmonta porque foi contratado pelo 1406** legos mas você sabe porque que foi /que eles fez **o 1406? a Julia me contou que o Padre Marcelo ligô e**

:: contratô o ônibus e nem foi ver o ônibus ligô e contratô nem quis sabê tá ligado? por isso que falaram que foi contratado pelo sistema 1406 esse ônibus aqui ainda bem que a gente já conhece ... Edgard

DIAGRAMA 4



LEGENDA

(1) - Input 1
(2) - Input 2
(3) - Referenciador
(4) – Determinação referencial
(5) - Espaço de integração conceitual (EIC) ou Estratégia de
(6) -Quadro de propriedades

Nessa unidade de fala, temos um tópico: *a contratação do ônibus por telefone através do número 1406* contextualizado por um *frame: piadas* contextualizada por *tinha várias engraçadas*, e a partir deste *frame* o diálogo se desenvolve. Para associação feita pelos adolescentes no nível cognitivo entre *a contratação do ônibus e o sistema eletrônico de vendas na TV* é preciso remeter a um contexto sócio-cultural do nosso momento histórico. Sabe-se que alguns canais de TV vendem vários produtos pelo telefone 1406 (sistema eletrônico de vendas) e em geral esses produtos não deixam satisfeitos seus clientes quando estes os recebem pelo correio. Esse exemplo permite que se relacionem os processos de categorização à dimensão social, mostrando que os processos cognitivos relacionam-se diretamente com a atividade sócio-histórica dos indivíduos, não sendo apenas atividades de operação sobre percepções sensoriais.

Pela enunciação pode-se identificar a co-construção do referente 1406 (sistema eletrônico de vendas) por meio de relações cognitivas que constroem espaços mentais pelos quais se desencadeia a progressão tópica (ver números (5) e (6) no diagrama). Assim, a identificação do referente *1406* é feita através da correspondência entre as informações colocadas nos inputs e selecionadas após a mesclagem na memória de curto prazo (correspondência), conforme números (1) e (2) do diagrama. Logo, a fusão das partes de informações advindas dos dois inputs permite a seleção, uma vez que vai para o espaço de integração conceptual (EIC), sendo acionada por meio da projeção seletiva e dando origem a novos referentes: *o ônibus era ruim, estava em mau estado, insatisfação dos adolescentes* ,etc

Mantendo ainda a seleção das informações no *frame* piadas, as informações agora contidas no espaço de integração conceitual geram um outro espaço – quadro de propriedades (QP) –, o qual possibilita a ampliação de informações por inferência de outros referentes: um efeito humorístico e motivo de piada para os adolescentes, porém com a critica social de que não se pode comprar nada sem antes ver e pesquisar. Assim, o QP permite a expansão de informações, conduzindo a uma interpretação mais ampla a depender dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores.

Podemos observar que as relações cognitivas ativadas pela expressão lexical *tinha varias engraçadas* ***porque o ônibus do Rio desmonta porque***

foi contratado pelo 1406 no co-texto aciona os conhecimentos de mundo (prévios) armazenados na memória de longo prazo. Esses conhecimentos fornecem a interpretação adequada para o contexto. Nota-se que, após ser proferida essa expressão, um dos interlocutores introduz um pequeno comentário (**leigos)**, que parece demonstrar não ter entendido "o ônibus ser contratado pelo 1406", o que ocasiona a explicação dada pela outra informante *mas você sabe porque que foi /que* ***eles fez o 1406?*** *a Julia me contou que o* ***Padre Marcelo ligô e :: contratô o ônibus e nem foi ver o ônibus ligô e contratô nem quis sabê tá ligado? por isso que falaram que foi contratado pelo sistema 1406*** **.** Após essa explicação, a mesma informante que proferiu *leigos* anteriormente, diz *esse ônibus aqui ainda bem que a gente já conhece*, demonstrando ter entendido. Assim, a co-construção do sentido vai ganhando estabilidade, continuidade tópica e coerência .

A âncora representada pelo SN "excursão" não é explicitada no co-texto, encontrando-se na situação de enunciação que desencadeia esses tópicos de fala, e levando para o co(n)texto elementos que englobam o *frame* "excursão" como: *porque o ônibus do Rio desmonta porque foi contratado pelo 1406/ esse ônibus aqui ainda bem que a gente já conhece / ele era da Urumpunga/ vai em todas as peregrinações/ éh só não foi pra Salvador .../ éh:: eu também não.../ também com esse ônibus aqui ir pra Salvador .../ aquele ônibus lá era enorme meu... aquele ônibus era muito bom tinha dois motorista.*

6.3 Número de ocorrências dos tipos de anáfora indireta pronominal e nominal

A tabela abaixo apresenta todos os tipos de anáforas indiretas nominais e pronominais encontradas nas 4 situações de diálogo analisadas que compõe o nosso corpus. As anáforas indiretas nominais sustentadas pelos Modelos Cognitivo idealizado (MCI) são as anáforas baseadas em relações semânticas inscritas nos SNs definidos, as quais têm sua representação conceitual no texto falado por meio de construções lexicais como a metonímia, a metáfora, a hiperonímia, os nomes genéricos e o campo lexical. Essas anáforas são solucionadas e/ou interpretadas por estratégias cognitivas fundadas em

conhecimentos semânticos armazenados no léxico, ou seja, na memória semântica do falante. Por isso, são sustentadas por conhecimentos produzidos social e culturalmente, possibilitando o uso de um vasto conjunto de conhecimentos adquiridos na vida diária. Observamos que, para esse tipo de anáfora, inexiste uma expressão antecedente ou subseqüente explicita para retomada durante o desenvolvimento tópico: há a presença de uma âncora, ou seja, uma expressão ou contexto semântico que serve de base decisiva para a interpretação da anáfora indireta. Por isso, essas anáforas são ativadas pelo conhecimento do léxico mental.

Por outro lado, as anáforas indiretas sustentadas pelas Molduras Comunicativas (MC), ou seja, os *frames, scripts e enquadres*, constituem os tipos baseados em espaços mentais, inferências, esquemas cognitivos, nominalizações. As MC são fundadas em conceitos e exigem estratégias cognitivas baseadas em conhecimentos conceituais (enciclopédico ou de mundo) que operam configurações no evento, conhecimentos que, no ato da enunciação, permitem identificar o que está sendo posto em movimento na interação. Assim, a retomada de anáforas, por exemplo, só pode ocorrer através da ancoragem em representações mentais ou relações cognitivas encapsuladas em modelos mentais: *frames, enquadres, scripts* etc., ou por inferências no modelo de mundo textual.

TABELA DAS ANÁFORAS INDIRETAS NOMINAIS E PRONOMINAIS

ANAFORA INDIRETA - AI								
MCI					**MC – FRAMES/ESQUEMAS**			
TIPOS SEMÂNTICOS					**TIPOS CONCEITUAIS**			
!. Relações semânticas inscritas nos SNs definidos					**2. Esquemas cognitivos/ E. mental**	**3. Inferência/ mundo textual**	**4..esquemáticas por pronomes introdutores**	
Nº Sit. diálo-lo	**Metoní-mia**	**N. gene-ricos**	**Metáfo-ra**	**Cam-po lexical**			**4.1Reenvio situação enunciativa**	**4.2Enquadres/contextos institucionais**
1	**23**	**43**	**11**	**6**	**7**	**1**	**4**	**0**
2	**42**	**18**	**3**	**4**	**0**	**6**	**8**	**11**
3	**33**	**14**	**1**	**3**	**3**	**1**	**6**	**0**
4	**12**	**32**	**4**	**2**	**4**	**1**	**4**	**0**
Total	**110**	**107**	**19**	**15**	**14**	**9**	**22**	**11**

LEGENDA

MCI– são conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis . Têm tais conhecimentos papel crucial na cognição humana, qual seja, o de possibilitar o domínio, a lembrança e o uso de um vasto conjunto de conhecimentos adquiridos na vida diária.
MC – são frames de interação, qual possibilita a configuração de conhecimentos operativos configurados no evento. Incluem identidades, papéis sociais, agenda do encontro, alinhamento, permitindo a identificação do que está sendo posto em movimento na interação.
Tipos semânticos – exigem estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos semânticos armazenados no léxico, mais especificamente tais anáforas são ligadas a âncoras lexicais precedentes e vinculados a papéis semânticos.
Tipos conceituais – exigem estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos conceituais baseados em modelos mentais, conhecimento de mundo e enciclopédicos, mais especificamente vinculados ao modelo de mundo textual presente no co(n)texto e ligados a processos inferenciais gerais.

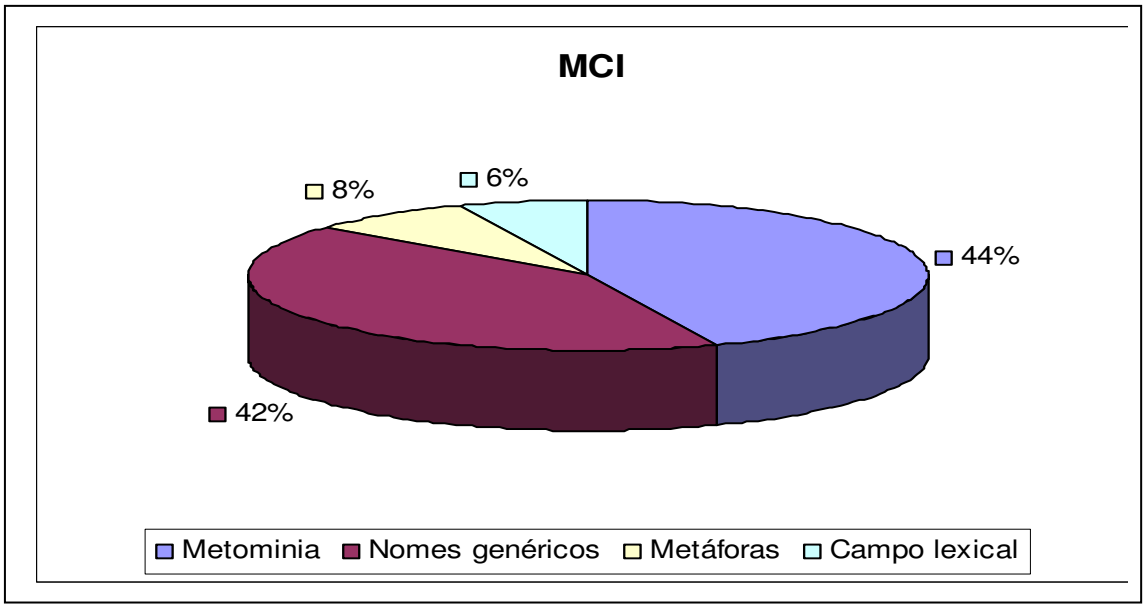
Na tabela acima, com as AI baseadas em relações semânticas inscritas nos SNs definidos, verificamos a predominância (251 ocorrências) dessa anáfora, construída por metonímia (110), nomes genéricos (107), metáforas (19) e campos lexicais (15). Quanto às AI esquemáticas por pronomes introdutores de referentes, tivemos a ocorrência de 33 anáforas, sendo que 22 remetem à situação de enunciação e 11 são construídas por enquadres ou contextos institucionais.

No gráfico 1 a seguir, podemos constatar em porcentagem a predominância das AI (251 ocorrências): 44% baseadas em metonimias e 42% em nomes genéricos, percentual significativo para nos atermos aos resultados desses dois tipos de AI. Com a constatação de maior produtividade das AI nominais, podemos afirmar que a referenciação nas situações de diálogo analisadas é realizada predominantemente pelo nome. Assim, na tentativa de uma explicação, talvez pudessemos dizer que a base do princípio de indicialidade lexical, sustentada pela Etnometodologia, incide no fato de o sentido ser produzido no uso da linguagem durante a dinâmica da interação, por forças de determinações co-enunciativas. Podemos citar em favor disso Hilgert, (2003:75-76), que atesta serem as palavras incompletas e abertas do ponto de vista semântico:

> o principio de indicialidade revela a “incompletude natural das palavras” (Coulon, 1995, p.33) ou, no dizer de brinker Sager (1989, p.116), o caráter da “vaguidade dos enunciados linguísticos“. A pesar da significação “trans-situacional’ a que já se fez referencia, as palavras se

> mantêm, do ponto de vista semântico, abertas e com limites indefinidos. A cada novo contexto, a cada nova situação de uso de uma palavra, os falantes se deparam como o desafio de redefinir-lhe o sentido. Se esse caráter é um problema para uma linguagem ideal ou formal da lógica, da filosofia, da ciência, para a linguagem cotidiana ela representa a grande vantagem, "pois precisamente nessa 'fertil' imprecisão é que se tornam visíveis a riqueza e as possibilidades quase ilimitadas de uma linguagem usada para o diálogo. ((2003:75-76)

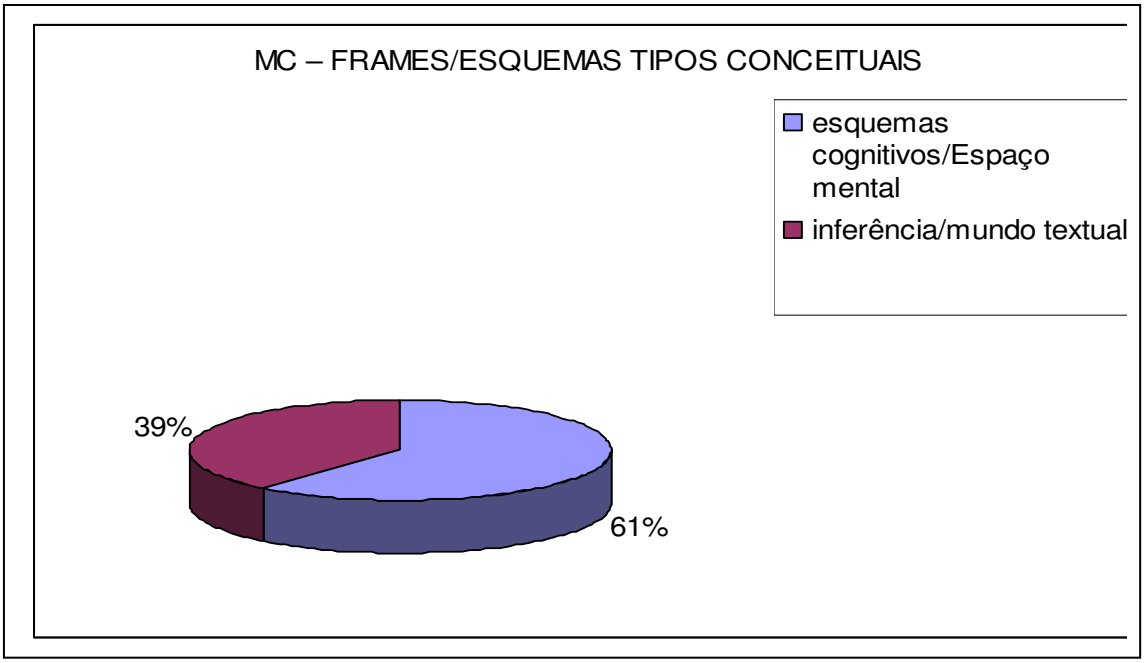
Gráfico 1



No gráfico 2 , podemos ver um índice de maior produtividade das AI por inferências, a partir do mundo texto, com uma porcentagem de 37%, e das AI baseadas em nominalização a partir de elementos textuais com um percentual de 42%. Isso comprova o que propõe Koch (2006:50), entre outros; segundo a autora, as inferências permitem gerar informações semânticas novas a partir de informações dadas, em certo contexto. Com efeito, as inferências consistem em estratégias cognitivas que permitem suprir grande parte das informações

implícitas, o que permite construir novas representações mentais a partir de informações veiculadas pelo texto. Dessa forma, são as nossas hipóteses sobre os modelos (conhecimentos) partilhados com o nosso ouvinte que permitem a grande gama de informação que fica implícita a cada construção textual, pois a consideramos conhecida, já que o ouvinte é capaz de reconstruir, por inferência, os elos que faltam à superfície textual com base em sinais linguísticos, podendo, assim, estabelecer a ponte entre a informação veiculada e a informação implícita.

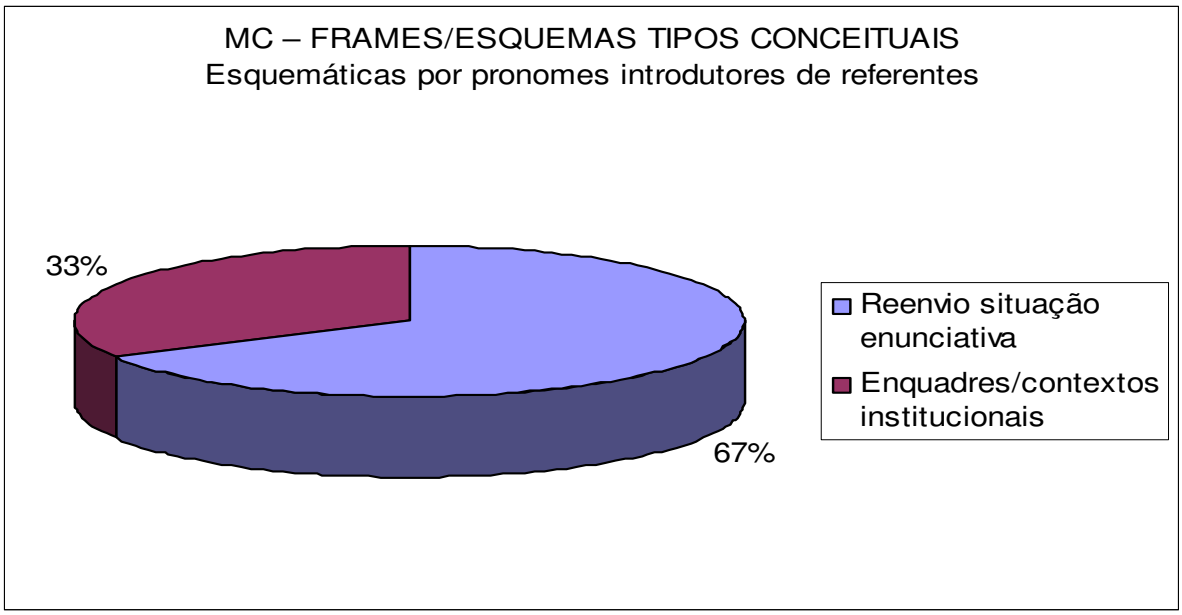
Gráfico 2



No gráfico 3, temos maior produtividade de dois tipos de AI esquemáticas constituídas por pronomes sem um antecedente explicito no texto; 41% para as AI baseadas no reenvio a uma situação enunciativa e um percentual de 26% para AI retomadas por enquadres ou contextos institucionais. A rigor, a atividade realizada para a identificação desses tipos de AI é feita por meio de inferências interpretativas fundadas em um conjunto de operações cognitivas relativamente complexas. Fato importante sobre essas AI examinadas por Marcuschi (2000:199-200) é que (1) são construções tidas como específicas da oralidade, sendo em geral condenadas na escrita, embora

haja vários gêneros textuais escritos que se servem desse tipo de anáfora (cartas, bilhetes, recados, noticiários de jornal, etc.) e (2) não há uma explicação no nível do código para essas anáforas, o que requer fundamentação cognitiva e pragmática**.**

Gráfico 3



Levando em conta que tanto as metonímias como os nomes genéricos constituem AI ativadas por meio de relações semânticas no co-texto, essas AI se definem basicamente como um processo interpretativo consistindo numa relação de dependência entre dois elementos, e por isso são consideradas anáforas; possuem um antecedente (explicito ou implícito) e o anafórico. No caso das AI em analise, essa relação entre o antecedente e o anafórico baseia-se numa regra de implicação na qual a expressão anafórica especifica evoca a entidade lexical correspondente ao antecedente. Surge, portanto, um fenômeno de incompletude semântica que é solucionado por inferências, com bases nas ligações semânticas e informações contextuais. As entidades lexicais envolvidas nessas relações não permitem a identificação de traços semânticos comuns entre elas porque o anafórico não está explicitamente relacionado com o antecedente, mas pressupõe um *denotatum* implícito inferível a partir do contexto anterior (KOCH, 2002).

Nesse sentido, essas relações são consideradas anáforas indiretas nominais cujos antecedentes só podem ser resgatados pelo conhecimento de mundo e enciclopédico partilhado na fala.

Considerando, assim, a predominância das AI nominais construídas por metonimias e nomes genéricos, bem como as AI pronominais introduzidas pelo reenvio a uma situação enunciativa, ressaltamos, mais uma vez, que a referenciação anafórica no nosso corpus realiza-se pelo resgate do *nome*, ora estabelecendo progressão tópica da fala com referentes cuja função é de particularizar, como no caso do uso da metonímia, ora com referentes cuja função é de generalizar. Por isso, vamos nos ater, na análise dos resultados, à construção desses tipos de anáforas indiretas, ou seja, as *AI nominais baseadas em relações semânticas* (ver gráficos) e as *AI pronominais construídas a partir do reenvio a uma situação de enunciação.*

Como vimos no capitulo 2, para a Linguística Cognitiva as metonímias são fenômenos *conceptuais* e constituem importantes *modelos cognitivos*. Chamadas de metonímias *conceptuais*. constituem os vários tipos de processos baseados em relações de *contiguidade* (não apenas no sentido espacial, mas também temporal, causal ou conceptual) do tipo "parte-todo", "percurso-lugar", "origem-percurso-destino","produto-produtor", "objeto usado-usuário","controlador-controlado", "instituição-gente responsável, "lugar-instituição", " lugar-acontecimento" etc. Nesse sentido, a metonímia tem por base a *função referencial*, que nos permite utilizar uma entidade *por* outra (uso de dois referentes), além de nos proporcionar a compreensão.

Quanto aos nomes genéricos, podemos incluí-los entre as formas nominais referenciais analisadas por Koch (2006:92), autora para a qual trata-se de formas que funcionam como anafóricas, sendo o referente da expressão nominal apresentado de maneira vaga, inespecífico, de forma que apenas depois de "rebatizado" lexicalmente fica claro em que consiste verdadeiramente enquanto "objeto-de-discurso" (KOCH,2006:92-93). Assim, para a autora a escolha do nome-nucleo genérico será responsável pela orientação argumentativa do texto e pela carga avaliativa durante a interação face a face.

Portanto, a relação entre palavras marcada pela referência a uma unidade geral, genérica, ambas podem constituir anáforas com função anafórica de retomada ou remissão, decisivas para a construção e para a continuidade tópica. Vejamos dois exemplos retirado das situações de diálogo do corpus para verificar o processo de anaforização desses referentes para os fins da progressão tópica.

Exemplo 1

117 L2 Padre Stefano

[

118 L1 não conseguiu mesmo né?

[

119 L2 éh:: ele só falava algumas coisas i o:: Marcelo traduzia...

120 L1 num dava não sabia Português... não sabe

[

121 L2 meu mais ele falava muito palavrão ...*catzo* L1 *caspta...* nossa:: aí o Marcelo não traduzia né?... ((risos))

[

122 L2 éh:: pior que **todo mundo** sabia o que que ...era...nossa ele griTAva na hora...é mesmo há mais valeu a pena ...

[[[[

123 L1 éh:: 124 L1 ele se impolgou demais 125 L1 isso mesmo valeu mesmo

126 L2 nossa que vento...

127 L1 ah tô com sono aí eu quero aprendê tocá violão EliSA:: você precisa me ensinar...

128 L2 éh:: você chegá lá mais você já tá tocando legal (Next Kiss)

[

129 L1 mais eu só tóco:: acórdes que não tem (pestana) ...

130 L2 ah até aí no começô **todo mundo** é assim...

131 L1 mais o:: como chama aquele menino Gustavo?

[

132 L2 éh
133 L1 ele falô que o sol pode tá com pestana também
[
134 L2 o:: sol?
[
135 L1 é ...sol
[
136 L2 ah:: tem também...mais é mais difícil né? mais **todo mundo** usa o sol sem pestana...
137L1 eu acho que eu vou comprá aqueles livrinhos sabe? ... que::tem música ... pra mim tocá... (Sit. de diálogo 3)

Observa-se que os três referentes em negrito constituem nomes genéricos cuja função é de sequenciar a fala, promovendo a progressão dos tópicos. Vale dizer que o primeiro tópico vai sendo construído por L1 e L2, a partir de uma situação cuja vivência foi compartilhada por eles – a palestra que assistiram, em que o Padre Stefano falava palavrões por saber falar português. A continuidade tópica ocorre pela sequenciação da repetição do nome genérico *todo mundo*. Nota-se nessa repetição uma idéia genérica - quem são os membros desse grupo na primeira repetição de *todo mundo*? Não há como saber com precisão, mas os adolescente envolvidos na situação de fala o sabem; para o observador, pressupõe-se que os membros de *todo* mundo sejam os adolescentes que estavam assistindo à palestra do padre. Vê-se que os próprios falantes se colocam como parte do grupo do referente *todo mundo: L2 meu mais ele falava muito palavrão ...catzo* [...] *nossa:: aí o Marcelo não traduzia né?* A segunda e terceira repetições do nome genérico *todo mundo* se referem a outro tópico que é conversado na continuidade da situação de fala: a capacidade de tocar violão. Vemos no segundo *todo mundo* proferido por L2 que há uma avaliação generalizada: que, no começo, quando se apreende a tocar violão, é comum utilizar o sol com pestana. E no terceiro referente *todo mundo*, também proferido por L2, temos uma argumentação: por ser difícil tocar violão sem pestana no começo, todas as pessoas que estão aprendendo a tocar violão usam o sol com pestana, argumento que serve de conforto ao falante. Note-se que o referente *todo mundo* contém o quantificador

todo (pronome indefinido); sem ele, o nome-núcleo, *mundo*, teria outro sentido. O sentido atribuído ao nome-núcleo *todo mundo* é efetivado no contexto sintático-semântico concreto, no nível pragmático-discursivo.

Exemplo 2

142 L2 não isso aí eu não curto muito curto futebol se não curte não?

[[

143 L1 não já curti uma vez 144 L1 não

145 L1 não futebol eu gosto de jogá

[

147 L2 hum

[

148 L1 agora assistir pela televisão

[

149 L2 tinha de se corinthiano pro cê vê ((ruídos))

[

150 L1 que corinthiano eu sou é homem

[

151 L2 cara quando você for na estádio cê vai vê como é que é ...

152 L1 uma porcaria ...

153 L2 **Morumbi** meu ... **Morumbi...** L1 ah Gil eu não gosto de estádio cara pra mim eu só gosto de bater uma bolinha aí

154 L1 ah Gil eu não gosto de estádio cara pra mim eu só gosto de bater uma bolinha aí

155 L2 cê não gosta de um lugar que se nunca foi::

[

156 L1 veja bem aonde só tem violência ...e o pessoal só fica gritando eeehh/ eeeh tudo loco ah vai oh grita pra alguém grita pra correr atrás da bola lá cê for pra correr eu corro atrás da bola cara

[

157 L2 éh por causa da **camisa** que cê grita não por causa dos jogadores [

158 L1 que por causa de **camisa** o que rapaz ficá adorano essas porcaria aí esses bostas / esses merdas né? né? i:: ((vozes)) (Sit. de diálogo 1)

Os referentes em negrito neste exemplo constituem AI baseadas em metonímias. Há na seqüência tópica a repetição, respectivamente, do referente anafórico *Morumbi* e *camisa,* sendo o primeiro o nome que representa o estádio e o segundo a camisa como símbolo do time de futebol. Esses referentes se constituem por metonímia e funcionam como anáforas indiretas ativadas numa relação de contigüidade que tem por base a função referencial, permitindo a compreensão e a realização da intenção comunicativa dos falantes. Isso possibilita a continuidade do desenvolvimento do tópico pela repetição metonímica. Temos uma situação discursiva particularizada num *script* de jogo de futebol num estádio. Os tópicos vão sendo sustentados pelas anáforas indiretas que são introduzidas linearmente, ocasionando a progressão referencial e, embora o antecedente de tais anáforas não esteja na estrutura de superfície do texto, é facilmente identificado a partir do contexto, uma vez que há partilhamento dos conhecimentos prévios pelos falantes dentro do *script*: *tinha de se corinthiano*; *ah Gil eu não gosto de estádio cara pra mim eu só gosto de bater uma bolinha aí.* A relação de contigüidade entre os referentes em negrito no texto estabelece a associação necessária, de natureza lexical, para o processo interpretativo do tópico.

Para a análise mais ampla dos resultados, escolhemos a situação de diálogo número 2, a fim de verificar a progressão referencial e tópica por meio das anáforas com maior número de ocorrências no corpus, as *AI nominais* construídas por metonímias e nomes genéricos e a *AI pronominal* construída pelo reenvio a uma situação de enunciação. A intenção, como se disse, é averiguar ou constatar como essas anáforas proporcionam a continuidade tópica, bem como a função que estabelecem na construção dos tópicos, levando em conta a posição que ocupam no tópico durante o processamento na conversação.

A situação de diálogo sofreu alguns cortes, devido à sua extensão, porém sem prejuízo para o desenvolvimento dos tópicos conversados na linearidade. Dividiremos a análise em segmentos tópicos, comentando-os em seguida.

Situação de diálogo nº 2

[Este inquérito desenvolve-se entre dois adolescentes que são namorados. A conversa foi gravada na casa da adolescente, a qual foi uma das que muito colaborou com as gravações. Durante toda a gravação deste diálogo, eles conversam sobre vários assuntos: amigos, acidente com moto, batida de policiais, escola, etc. O tópico mais desenvolvido descreve um episódio que envolve um dos falantes - o namorado. Resume-se a uma fuga. Ele e um amigo estavam de moto, na rua, à noite em São Paulo e precisavam fugir de dois indivíduos que os perseguiam].

L1 RAPHAEL 17 ANOS 2° COLEGIAL
L2 CAROL 16 ANOS 2° COLEGIAL

Tópico: acidente de moto com carro

01 L1 ah **ele** bateu ... no carro ...
02 L2 hum...
03 L1 ai saiu um pedaço da cabeça ...
04 L2 mais no poste? ou no carro? ...
05 L1 na carro **falaram** que foi no poste...
06 L2 quem falô ?
07 L1 ah ...**todo mundo** tava falando que foi no poste ...
08 L2 (lá parô gente) quem falô?
09 L1 quando eu fui vê tinha **policia** lá aí eu não fui
[
10 L2 mais cê vê mais cê viu
[
11 L1 não por causa da moto
[
12 L2 ham...
13 L1 por causa da minha moto eu não fui ... (sit. de diálogo 2)

Neste tópico temos ativação de três anáforas indiretas, uma construída pelo pronome de terceira pessoa *falaram* (sendo que a AI *eles* está elíptica) e

duas construídas por nomes, SN *todo mundo* e *policia,* que estabelecem relações semânticas, construídas por nome genérico e metonímia, respectivamente. Estas AI possuem a função núcleo, pois são referentes que sustentam o tópico e contribuem para a construção do sentido, indicando o ponto de vista de L1. Observemos que essas anáforas estão no turno proferido por ele, ou seja, foram ativadas por L1, e o tópico acidente é tomado como um *frame* que define as pessoas que ali estavam para ver o acidente, consideradas por meio do nome genérico *todo mundo*, que é inespecifico, pois não há como saber o número exato de pessoas ali, nem quem são. Também o referente *eles falaram* faz remissão a várias pessoas que ali estavam e viram o acidente, portanto trata-se de AI que L1 ativa, tornando-a o ponto de partida para a situação de enunciação. Na memória sócio-cultural, sabe-se que, quando há acidente, sempre há aglomeração de pessoas e a polícia logo aparece.

Subtópico: presença da policia

14 L2 ham porque senão cê ia tá junto com ele
[
15 L1 não ... tipo assim... lá tava cheia de **DSV** ...
16 L2 que /que é **DSV**?
17 L1 polícia
[
18 L2 ham
19 L1 e eu de moto lá e **ele** ia enche o meu saco por isso que eu não fui

Neste subtópico, temos a presença da policia por meio de uma AI nominal, DSV, construída por uma metonímia que representa o todo pela parte. Vê-se que quem estava no local do acidente era o policial, que é parte de uma corporação ou departamento (DSV). Também há a presença da AI pelo pronome *ele* fazendo remissão ao policial presente no local do acidente, referente que não está na estrutura de superfície ou cotexto, mas que podemos resgatar facilmente por meio de inferência. A seqüência destas anáforas tem função nuclear para a continuidade tópica: a repetição e retomada de referente DSV propicia o avanço do tópico.

Retomada do tópico acidente de moto com carro

20 L2 ham :: e ele tava sem capacete?
21 L1 tava ...
22 L2 hum :: ai bateu num poste?
23 L1 no carro
[
24 L2 ham ...
25 L1 **falaram** que foi no poste mais foi no carro ...
26 L2 i:: como sabe que foi no carro?
27 L1 falaram ...
28 L2 mais morreu na hora assim ...?
29 L1 acho que sim...
30 L2 era seu amigo da/da onde ?
31 L1 **da Pestana ...**

O tópico acidente de moto e carro retomado ocasiona a ativação do *frame* acidente, que é sustentado por uma anáfora indireta esquemática sem antecedente co-textual, a partir do reenvio a uma situação de enunciação. Ou seja, o ponto de partida é a enunciação por meio do referente *eles* elíptico, ligado ao verbo *falaram*, recuperado pelo morfema desinencial de número e pessoa, construindo modelos mentais a partir dos quais as estratégias de ativação de referentes são aplicadas e proporcionam a análise da construção da AIE. Esta AIE tem função nuclear para a continuidade tópica, dada a repetição do verbo que recategoriza e reativa o referente sem prejuízo para a dinâmica dos turnos. Vê-se que o antecedente dessa AIE é facilmente identificado pelos falantes – trata-se das pessoas que ali estavam presenciando o acidente (curiosos). O tópico continua e há a introdução de um subtópico que fala do garoto morto o qual era amigo de L1; isso se nota na fala de L2 *era meu amigo da/da onde? L1* ***da pestana.*** A ativação do referente ***da pestana*** por L1, construído por uma metonímia, situa no conhecimento do falante L1 o local de onde era o amigo de L2, pois *pestana* é um "sub-bairro" da Vila Zilda, na zona norte de São Paulo

Subtópico: moto do amigo

32 L2 Ham :: aqui? ... éh:: **bis** também que tinha ?
33 L1 uma **C.G**
34 L2 éh quantos/ quantas?
35 L1 **125 ...**
36 L2 e a sua **100** ...

37 L1 **100** ...também parecia um louco ...
38 L2 ele ia na frente assim correndo
[
39 L1 ôrra ... (205)

Especialmente neste subtópico, que dá continuidade ao turno de fala anterior, a progressão tópica é ativada por uma AI construída por uma metonímia *Bis* que faz avançar o tópico com outra, *C.G* que se refere ao modelo do veículo e em seguida a ativação dos turnos de L1 *125* , L2 *e a sua 100* e L1 *100 ...também parecia um louco* que se refere à potência da moto. Essas AI construídas por metonímias servem de elos coesivos, promovendo a unidade formal do texto e com a função de manutenção e continuidade do tópico sem interrupção, uma vez que o referente *bis* (de grande relevância) desencadeia a construção do sentido dos outros referentes na seqüência de turnos – um processo de prospecção e recategorização, pois as AI *CG*, *125* e *100* são formas remissivas à AI *bis*.

Retomada do tópico acidente

40 L2 como que **ele** chamava ?
41 L1 Leandro ...
42 L2 quantos anos **ele** tinha ...?
43 L1 acho que 18 ...
44 L2 nossa morreu novo e da **policia**? ((risos))
45 L1 eu conversei com ele ainda 2 dias antes ...
46 L2 éh ...
47 L1 tipo assim oh subi a rua assim ele falô oh não sobe não que tem **policia** ai uma vez ele tava indo pra um lugar ai eu/ não vai pra lá não que tem **policia** toda hora que a/gente se cruzava ele falava ...
[...]

Em continuidade com o tópico acidente descrito acima, temos uma anáfora direta construída pelo pronome *ele* que faz referencia a Leandro (o garoto que morreu no acidente) Em seguida, na seqüência de tópicos há três vezes a repetição da AI *policia*, por meio de uma metonímia que representa o todo pela parte. A ativação dessa AI *polícia* representa *os policiais* que estavam no local do acidente e que fazem parte da corporação ou departamento ou delegacia de polícia. Essa repetição gera o processo de prospecção, possibilitando o avanço do tópico “acidente”. As repetições

formam cadeias referenciais que garantem a continuidade de referentes e simultaneamente a progressão referencial e tópica.

Subtópico: Morte e velório

58 L2 ele subiu também /... ai depois ele saiu mais ele morreu na Sexta né? ?
59 L1 no sábado
60 L2 dia 29 ...caramba ... vixi... cê foi no **velório** ? onde foi?
61 L1 fui
62 L2 **Chora Menino** ((risos))
63 L1 tinha muita gente?
64 L2 só menino assim **moleque** ...
65 L1 nossa tinha umas 10 ou 20 moto lá na frente ...
[
66 L2 caramba:: tudo dele cê levo a sua também ...
67 L1 hum hum ...
68 L2 nossa e como que ele tava / tava lacrado o **caixão**
[
69 L1 **lacrado**
[
70 L2 mais deu pra ver **o rosto** dele

assim
[
71 L1 **lacrado** fechado
[
72 L2 todinho **fechado**... nossa cê queria vê assim cê deixassem?
[...]

Observamos neste subtópico um *script*, uma vez que há a ordenação de AI ativadas formando um *cenário funeral* dentro de um campo lexical (cf. as palavras em negrito no texto). Todo esse léxico contribui para o avanço sem interrupção do tópico, o que evidencia a dinâmica dos objetos-de-discurso (AI) aqui introduzidos e ativados, que vão sendo modificados no fluxo da construção dos turnos, proporcionando a categorização de referentes e consequentemente a construção progressiva do tópico discursivo.

Tópico: Fuga dos adolescentes e enquadre pela rota

78 L2 (barulho de boca) oh dexo eu fala oh a gente tá indo lá na **policia** ...

79 L1 **os caras** deu vários tiros pra nois
80 L2 Márcio tava correndo cê também tava correndo ?...
81 L1 não ...
82 L2 quem tava correndo ?
83 L1 ah fugiu né?
[
84 L2 mais onde foi?
85 L1 ali pra cima da **Santa Inês**
[
86 L2 ham e aí?
87 L1 aí ...
88 L2 e aí? ...
89 L1 ai vou falar tipo nois entramo numa rua **eles** entraram atrás ... aí tinha tipo um negócio em cima do rio assim ai nois pulamos assim mano assim aí o carro também vôou CARro carro vôou também parecia filme americano assim
[
90 L2 nossa::
[
91 L1 saiu **faisca do carro** tudo aí passamo a corre ai o Fer/ Fernando e o **ET** passaram né?
[
92 L2 porque ? de medo?
[
93 L1 éh? ham
[
94 L2 éh daí nois continuamo né?

[

95 L1 você e quem? na minha **moto** tava eu e o Fequinho
[
96 L2 Fequinho tava todo cagado?
[
97 L1 tava nada

[

98 L2 tava o quê ? tava alegre?
99 L1 normal ...
100 L2 ham ...
101 L1 aí descemo ...descemo não/ passamo no cantinho da lombada assim e o carro virando também na lombada assim também
[
10 2 L2 nossa ::
103 L1 aí es /es escutei 3 tiros assim falei vô pará ... aí parei
[

104 L2 senão cê não cê ia morre né?

105 L1 aí **o cara** coloca **um 38** na minha cara vai vai cê éh ladrão falo pra mim eu não /não porque cê tá fugindo então?

106 L2 ham ...

107 L1 aí eu falei/ pensei que não era comigo...

108 L2 ((risos)) aí cachorro

109 L1 aí **ele** não vem com historinha não

[

110 L2 ham ...

111 L1 aí **ele** me revistou parecia era um aparelho assim me revistando ...

112 L2 passo a mão ?

113 L1 tomei uma naquele lugar...

114 L2 nossa éh :: Fequinho também?

115 L1 inda que eu tomei um **enquadro** mais ainda da **rota** ...

116 L2 antes de ::

[

117 L1 tomei outro também ((risos)) ...

118 L2 porque **enquadro** da **rota** ?

119 L1 ah porque eu tava andando a pé

[

120 L2 a pé ?

[

121 L1 **o cara** veio com **uma 12** falô vai vai vai ...falei ah aí **ele** me revistou eu com a chave não mão e **ele** não viu ...

122 L2 não viu? e cê visse?

123 L1 eu ia fala que era do pai ... que tava comigo a chave ...

Interessante observar neste tópico: *Fuga dos adolescentes e enquadre pela rota* que a AI nominal, construída por nome genérico e designada por *os caras* refere-se sempre aos policiais que estavam no local onde os adolescentes foram abordados. Tal AI vai sendo continuadamente construída de forma ordenada na dinâmica discursiva ora por *os cara, o cara,* e ora por *eles, ele*. Esta AI refere a uma pessoa: o policial ou policiais que revistavam os adolescentes na rua nas imediações do bairro Santa Inês. As AI construídas por metonímias como, *um trinta e oito, tomei um enquadre, rota, tomei outro também enquadre da rota* também vão sendo dinamicamente construídas, mostrando a ação dos policiais com relação aos adolescentes. Essas anáforas referem-se agora a punições e ameaças que os policias aplicam aos adolescentes pelos referentes *um 38, enquadro, uma doze. A* co-construção da fala por L1 e L2 está em constante movimento, como se os interlocutores pudessem vivenciar esse momento de ação da policia para a co-construção da

fala. Essas AI sequenciadas no fluxo da fala contribuem com relevância para a construção do *script*: fuga dos adolescentes da policia. Assim, como diz Koch (2004:100), o sentido do texto é garantido pela progressão textual, pois é esse constante ir-e-vir entre o que foi dito e o vir a ser dito responsável pelo entretecimento dos fios do discurso. Assim, para tornar viável o movimento de prospecção e retroação, os falantes dispõem de varias estratégias, como a continuidade referencial e temática, por exemplo.

Tópico: Perseguição dos bandidos

[...]
150 L2 vixi ai coitado éh:: xô vê lá na: ou lembra que você falou que foi assaltado lá onde foi?
151 L1 vila Dionizia quase fui assaltado ...
152 L2 como foi ?
153 L1 ah tava indo aí passo uma **moto** igual/igual a minha sim ( ) sem placa sem nada com

[

154 L2 ham ham
155 L1 **dois caras**... aí **o cara** coço a cintura assim
[
156 L2 que cane/que /que se falô
[
157 L1 sem placa sem nada
158 L2 ah:: ham ...
159 L1 ai **coçaram** a cintura
[
160 **L2 coçaram**
161 L1 éh **coçaram** tipo tem **arma** aqui assim
[
162 L2 ham ham ...
163 L1 aí **começam** a seguir a gente aí tinha uma hora que tinha cruzamento assim pare e duas valetas assim?
164 L2 que /que é pai?
165 L1 pare ...
166 L2 ah::
167 L1 pare ai éh para pará né? aí eu passei no meio do cruzamento...
168 L2 e aí?
169 L1 não tinha nenhum carro foi a sorte farol vermelho passei direto e **os caras** atrás
[
170 L2 tava sozinho?

171 L1 eu e o Carioca atras ... aí pegamô uma **avenida** de/de terra não sei onde eu tava ...
172 L2 e **os carinhas**?
173 L1 lá daquele lado **Brasilândia** sei lá **Parada de Taipas Jaragua** sei lá esse lado aí
[[[
[
174 L2 ah 175 L2 nossa:: 176 L2 ave::
177 L2 (ah foi lá que cê veio né?
178 L1 e fugindo cê queria o quê? ((risos)) ...
179 L2 vixi aí aí cê disputou **eles** como ?
[
180 L1 não aí na/aí **os caras** conhecia lá nois demo de frente com **eles** de novo
[
181 L2 como ?
[
182 L1 demo de frente com com **eles**
183 L2 porque?
184 L1 porque **eles** sabiam conhe /**eles** conheciam as **ruas** lá e a gente não ...
185L2 aí eles pegaram vocês por cima e aí ?
186 L1 aí saimo perto do **Pery** ...
187 L2 não mais e ai hora que vocês encontram com ?
188 L1 não começaram a corre corre e **eles** não pegaram ...
189 L2 ah e aí ?
190 L1 aí **eles** vieram atrás da gente até o **Pery** quase
191 L2 mais porque querendo pega a **moto** ... já penso cê tá sem gasolina ...
192 L1 nossa a minha **eles** não leva tem alarme ...
193 L2 ham...
194 L1 a minha **eles** não leva tem alarme ... levaro a dos **moleques** ((risos))
195 L2 porque a sua **eles** não leva?
196 L1 por causa do **alarme** ...
197 L2 ai começa a disparar ?
198 L1 e pára a **moto** ...

Interessante observar neste tópico: *Perseguição dos bandidos* a semelhança com o tópico anterior *Fuga dos adolescentes da policia*, no que se refere aos tipos de anáforas (mesma AI *os caras* tanto para designar policiais como bandidos) e modo de progressão tópica (os SN anafóricos providenciam a dinâmica discursiva – ação narrativa). Nota-se que a AI nominal construída por nome genérico refere-se sempre *aos bandidos* denominados por referentes dinamicamente construídos na seqüência da fala: *o cara, os caras, o os carinhas, eles*, etc que contribuem continuadamente para a construção do

sentido, ocasionando novas predicações a cada AI introduzida, favorecendo com isso a dinâmica discursiva. Enquanto as AI construídas por metonímias também vão sendo dinamicamente ativadas, mostrando a ação dos bandidos durante a perseguição aos adolescentes. Nota-se que essas anáforas agora se referem aos locais – bairros por onde os bandidos e os adolescentes iam passando de moto: *Parada de Taipas, Jaguaré, Pery* etc. A co-construção da fala por L1 e L2 está em constante movimento, como se os interlocutores pudessem vivenciar este momento de perseguição pelos bandidos. Essa dinâmica da ação narrativa é proporcionada pelas AI metonímicas que identificam os bairros por onde os adolescentes e os bandidos passavam. Assim, todas essas AI contribuem para a relevância, para a reconstrução do cenário e a progressão tópica.

As AI representada linguisticamente por *dois caras o cara, os caras, os carinhas, eles* vão sendo reconstruídas numa operação de progressão referencial. Assim, a continuidade tópica é progressiva, uma vez que os falantes vão co-construindo a aventura vivenciada num envolvimento interacional dinâmico e ativo, chegando a criar certo suspense, que vai sendo desvendado no compartilhamento das informações, à medida que o tópico progride. O objeto-de-discurso *dois caras*, ativado na memória discursiva dos falantes, vai sendo reconstruído seqüencialmente por repetição lexical *o cara, os caras*, por elipse *coçaram, começaram*, pela anáfora nominal *os carinhas* e pela anáfora pronominal *eles* intercalada por uma anáfora pronominal *os caras*, indicado em negrito no texto. Essa seqüência de anáforas referencia os protagonistas e estabelece a efetiva progressão referencial necessária.

(1)

155 L1 **dois caras**... aí **o cara** coço a cintura assim
[
1556L2 que cane/que /que se falô
[
157 L1 sem placa sem nada
158 L2 ah:: ham ...
159 L1 ai **coçaram** a cintura
[
159 L2 **coçaram**

160 L1 éh **coçaram** tipo tem **arma** aqui assim

(2)

194 L1 a minha **eles** não leva tem alarme ... levaro a dos **moleques** ((risos))
195 L2 porque a sua **eles** não leva?
196 L1 por causa do **alarme** ...
197 L2 ai começa a disparar ?
198 L1 e pára a **moto** ...

Estes dois recortes do tópico: *Perseguição dos bandidos* mostra a relevância de informações sobre as crenças e ponto de vista dos falantes. Na fala de LI, quando utiliza o termo *ai coçaram a cintura*, demonstra uma avaliação que é feita naquele instante ao interlocutor, por meio do verbo *coçar*, que traz implícita a idéia de *sacar a arma*, e também um argumento que L1 usa ao referir-se ao *alarme da sua moto*, ou seja, a moto dele, os bandidos não iriam levar, pois, se tentassem, *o alarme iria disparar*.

Subtópico: Ida à polícia (retoma o tópico fuga da polícia)

199 L2 ah/ ah éh? nossa ôh ôh naquele dia que hora cê entrô umas 11 horas
200 L1 da **policia**?
201 L2 éh?
202 L1 3 horas eu cheguei do **posto policial** ...
203 L2 seu pai veio junto? **eles** foram de carro lá e aí?
204 L1 o Policial falou um monte pro meu pai ...fugiu da **policia** sei que não
205 L2 ah e aí cê ria?
[
206 L1 não né? falô que ia prendê as moto ...

Este subtópico constitui uma digressão, ou seja, a retomada do tópico já conversado anteriormente *Fuga da policia*. Em continuidade neste tópico, temos a superordenação de três AI metonímicas, as quais remetem à delegacia de policia, e uma AI construída pelo pronome de terceira pessoa plural *eles* que reenvia à situação de enunciação por inferência. O antecedente da anáfora *eles* é facilmente identificado, uma vez que faz remissão à família de L1 (*mãe, pai etc*). Observamos que essas quatro anáforas indiretas (veja negrito) propiciam a progressão referencial. Temos aqui o processo de prospecção e retroação, que ativa e reativa as AI, constituindo cadeias

referenciais que garantem a continuidade de referentes e simultaneamente a progressão tópica.

Retomada do tópico fuga da polícia

216 L1 não por causa que Fábio Fa/Fábio parô a **moto**
[
217 L1 L2 ham...
218 L1 e **os caras** falô **os cara** falaram assim ah já que ele parô vamo atrás dos outros ai o Fábio fico livre
219 L1 aí o Fábio foi embora e a mãe dele penso que tinha **carro de polícia** atrás dele ((risos))
220 L2 ah o Fábio foi embora o Fabinho e o Fernando ?
221 L1 Fernando tava dirigindo a moto dele eu **tava na minha** o Fernando dirigindo a dele/a do Fábio o Pedro dirigindo a dele e o primo do Pedro dirigindo a do Fernando

[

222 L2 ham
223 L1 aí os dois foram embora aí **o cara** falô assim se a **moto** se a outra **moto** não aparecer essas 3 motos vai fica pressas ...
224 L2 aí apareceu ? ...

Este tópico retoma um elemento de outro tópico, em que os adolescentes são abordados por policiais: tópico *Fuga dos adolescentes e enquadre da rota*. Assim, as AI nominais construídas por nomes genéricos: os *caras, os cara, o cara* contribuem novamente para a continuidade tópica, o mesmo ocorrendo com as AI nominais *carro da policia, moto*. Notamos que há uma intercalação, um entrelaçamento entre esses dois tipos de AI que propicia a formação de novas predicações como por exemplo o turno de *L1 Fernando tava dirigindo a moto dele eu tava na minha o Fernando dirigindo a dele/a do Fábio o Pedro dirigindo a dele e o primo do Pedro dirigindo a do Fernando* em relação às AI já introduzidas, intermediando um movimento de continuidade referencial e tópica.

Subtópico: ida à policia

226 L1 daí nos ligamo/ eu liguei pra **todo mundo**
[
227 L2 pra **todo mundo** quem?
228 L1 pra **todo mundo** minha mãe mãe do Fernando mãe do Pedro... pra vê onde ele tava

[

229 L2 eles tavam lá ?
[
230 L1 aí nisso ele veio/veio com magrinho aí **todo mundo** lá aglomerado **um monte de gente** lá né? no **posto policia** ...
231 L2 o magrinho tava junto nesse dia ?
232 L1 não...
233 L2 sorte né? ah dexo eu / i aquele menino que tava aprendendo se tivesse ele ia cai né? não e aí que /que **falaram** pro seu pai?
234 L1 ah um monte de besteira ...
235 L2 o que ::?
236 L1 primeiro ligô em casa... éh:: vem aqui no **posto policial** da Vila Amália que éh seu filho tá detido ((risos))

237 L2 e o seu pai ?
238 L1 aí meu pai éh que / que aconteceu éh fugindo **da policia** ((risos))
[...]

Este subtópico mostra o momento da ida à policia dos adolescentes envolvidos na "batida" que os policias deram nos adolescentes que estavam de moto, incluindo L1. A repetição contínua da AI indefinida *todo mundo* construída por nome genérico enfatiza a ida das pessoas à delegacia (*pais, mães, amigos, adolescente envolvidos no incidente*, *inclusive L1*). A repetição da AI *todo mundo* faz o tópico avançar até as predicações que se referem à chegada na delegacia, que é constituída por outras AI: veja o verbo *falaram...um monte pro meu pai,* que retoma *eles*. Nesse caso, trata-se do reenvio à situação de enunciação, pois se refere aos policias que estavam na delegacia para atenderem o pai de L1. Neste ponto, convém enfatizar que, quanto ao referente "*todo mundo*", que contribui para o tópico avançar, há uma indagação de L2 *pra todo mundo quem?* que não interrompe a continuidade tópica, porém gera uma resposta que é dada por L1. O que se observa aqui é que o antecedente para o referente *Todo mundo* não é construído cognitivamente por L2, que por isso faz essa pergunta. L2 não consegue fazer as inferências para resgatar as pessoas que se inserem no referente *todo mundo*. Assim, o antecedente da AI *todo mundo* aparece na resposta de L1 *pra todo mundo minha mãe mãe do Fernando mãe do Pedro... pra vê onde ele tava*., resposta relevante tanto para a identificação dos antecedentes como para continuidade tópica.

Na seqüência há outra AI constituída por metonímia que caracteriza o local - *a delegacia.* Há novamente na construção desse tópico a superordenação de AIs. Estas fazem avançar o tópico e reconstroem o cenário: o antes – chamar todo mundo para ir à delegacia – e o depois - na delegacia o policial e o delegado conversando com o pai de L1. Mais uma vez ocorre o processo de prospecção e retrospecção com referentes, constituindo cadeias referenciais que garantem a continuidade de referentes e simultaneamente a progressão tópica.

Subtópico: volta da polícia

344 L2 vixi seu pai fico bravo com você? no dia **do posto**/
345 L1 ah sei lá ele veio querer colocar ordem sei lá
346 L2 que que ele falô?
347 L1 entra no horário ou então ... eu aproveitei que ele tava dormindo então eu peguei a **chave** e fui embora
348 L2 quê ?
349 L1 peguei **a chave** e sai...
350 L2 sai a onde de moto?
[
351 L1 **na rua**
[
352 L2 não a pé
[
353 L1 por quê ?
L1 porque ...ele não queria eu deixa eu sai
[
354 L2 com a **moto**
[
355 L1 com a **moto**
[
356 L2 aí cê saiu a pé
357 L1 e só entrei porque **todo mundo** entro...
[
358 L2 hum
359 L2 porque **todo mundo** entro ham:: ... legal ... nossa eu tô mó cansada que cê fez hoje?
360 L1 fui pra computação ...
[...]

Neste tópico: Volta da policia as AI construídas metonímias: *do posto, chave, na rua, moto* situa a volta de L1 para casa e as ações por ele praticadas. Chegou em casa, o pai foi dormir, enquanto isso L1 sai de casa com a chave da moto, porém a pé. Fica com os colegas na rua conversando

até todos irem embora. Há a repetição da AI *todo mundo*, construída por um nome genérico. Trata-se de um termo genérico indefinido pelo qual é possível resgatar o referente da AI - os amigos com os quais L1 ficou conversando.

Todas as AI contribuem para dar continuidade ao tópico e reconstruir o cenário: o antes – chegar em casa vindo da delegacia – e o depois - sair após o pai dormir e ficar conversando com os amigos na rua. Novamente é pelo processo de prospecção e retrospecção que as AI são ativadas e reativadas, constituindo cadeias referenciais para garantir a progressão referencial e simultaneamente a progressão tópica.

Tópico: Troca da moto por carro

374 L1 oh seu pai que po/ poderia troca essa **moto** pelo um **carro**... ele canso da **moto** né?...
[
375 L2 ham
376 L2 ham mesmo você sendo menor ?
377 L1 ele falo que é menos risco ...
378 L2 ham e você que/ que cê acha?
379 L1 ah não sei eu quero os 2 ...
380 L2 ah os/ ((risos)) ...
381 L1 é lógico cachorro::
382 L1 num que seja um pouco de cada mais...
383 L2 um pouco de cada? ham qual dos 2 você prefere?
384 L1 dependendo ...
385 L2 do o que ?
386 L2 um **fusca** ou uma **moto**?
387 L1 que **moto...**
388 L2 a bis...
389 L1 o **fusca...**
390 L2 um **fusca** ou :: um **scorter**/
391 L1 um f**usca** é lógico ....
392 L2 dexo vê uma bis ou um:: **chevette**?
393 L1 um **chevette**...
394 L2 ah éh ?
[
395 L1 éh isso porque eu odeio **chevette**...
396 L2 nossa:: agora escolhe **um carro** o que você gostaria de ter agora ...
397 L2 hein? ?
398 L1 agora pra eu curtir agora?
399 L2 éh ... éh ...
[

400 L1 fala
401 L1 pera dexo eu pensar...
402 L1 fala ...
403 L2 ah dexo eu vê...
404 L1 ah um **golfe** tava bom ...
405 L2 **golfi**? que cor?
406 L1 vermelho ...
407 L2 vermelho cê ama vermelho né? ah?::...
408 L2 ôh Raphael eu acho que eu vou embora tá bom? ... tá vô embora...

Este tópico: *Troca de carro por moto* constitui o final da conversa; a fala gira em torno do tipo de carro conjecturado por L1 e L2 por meio da ativação e reativação das AI (veja negrito) superordenadas construídas por metonímias, mostrando vários tipos de veículos, o que proporciona a sustentação da progressão referencial, favorecendo o avanço do tópico.

6.4 Resultados

Com base nos diagramas 3 e 4, contido no item 6.2, no qual analisamos duas situações de diálogo do corpus, uma com a ocorrência de anáfora indireta pronominal e outra com a ocorrência de anáfora indireta nominal, foi possível verificar que o espaço de integração conceitual (EIC) possui a capacidade mental básica de transportar, através da percepção, novos sentidos cruciais e necessários para o processamento cognitivo do pensamento e da linguagem**.**

Vimos nos **Diagramas** 3 e **4** que esse espaço focaliza ou desfocaliza diferentes elementos nas cenas cognitivas representadas na enunciação. É a partir das intenções e perspectivas do falante para a comunicação *situada* que se faz a seleção do conteúdo que importa para a construção de sua fala, efetuando-se assim o processo de integração conceitual. Trata-se de um recorte particular na cena comunicativa, pois é a partir da correlação entre os *enquadres* ou *frames* colocados em foco no espaço de integração conceitual que podem ser feitas as inferências sobre o grau de engajamento interativo e informativo na situação discursiva situada, o que nos propiciou primeiramente a analise da mesclagem (integração) das informações advindas dos *inputs* e

depois a expansão para a construção do sentido pelo falante contida no **espaço de integração conceitual** (EIC) e no **quadro de propriedades** (QP). Pela expansão do sentido, pudemos verificar que o falante responsabiliza-se pela sua fala, faz escolhas para cada segmento de fala, criando novos significados a depender do retorno da fala pelos seus interlocutores, em que pode haver paráfrases ou repetições, veiculando o mesmo significado. No momento do ato de pensar, a memória do falante cria espaços mentais precários, transitórios, e se desfazem ou deixam de existir assim que a fala se efetiva. Fauconnier (1997:40-64) denomina esses espaços operadores do processamento cognitivo, pois são estruturas dinâmicas: proliferam enquanto falamos e pensamos e por isso renovam-se e diferenciam-se a cada semiose. Esses espaços mentais criados são projetados parcialmente no espaço de integração conceitual, gerando a informação precisa ou pertinente no momento da fala, efetivando-se em construções linguísticas proferidas pelo falante.

No item 6.3 mostramos o número de ocorrências dos tipos de anáfora indireta pronominal e nominal. Pelo gráfico 3, verificamos a ocorrência de 67% das anáforas indiretas esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes, baseadas no reenvio da situação enunciativa, ou seja, as que tomam como ponto de partida uma situação de enunciação, a partir de um contexto de fala. Constatamos pelas análises das anáforas esquemáticas que a identificação do referente *eles,* com ou sem âncora co-textual, ocorre no mapeamento entre os dois espaços de *inputs* por ativação cognitiva. As correspondências entre os *inputs* geram a fusão de informações por meio de projeção seletiva para o espaço de integração conceitual. É este que permite ampliar a compreensão e interpretação da fala, e que torna a fala efetiva, pois propicia a geração de novos *frames* ou *scripts* que co-constroem novas representações mentais, ativando novos referentes ou novas informações a partir do texto. Como afirma Marcuschi (1999:6) “[...]produzir um texto é oferecer espaços sócio-cognitivos mediante processos de enunciação seletivos e enquadres (*frames*) que geram inferências (novos espaços mentais), mediante integração de conhecimentos (*blending*)”. É nessa série de ações com a língua que se opera uma estreita relação entre a estrutura cognitiva e as estruturas das línguas.

As anáforas esquemáticas revelam aspectos importantes, a saber: (1) é

provável que nem todos os falantes tenham em mente um referente definido para o pronome *eles*; (2) em muitos casos de uso, é possível que não haja um item lexical que designe tais referentes. Assim, pode se compreender que, para a referenciação ser bem-sucedida, não se faz necessário apontar referentes lexicais. As sugestões de determinação referenciais analisadas no diagrama 3, assim como os vários exemplos com pronome *eles,* ou *ele* ou elíptico no verbo, por exemplo, *falaram*, *coçaram,* etc da situação de diálogo 2, são flexíveis e podem variar segundo a interpretação de cada falante e também de cada contexto de fala. Podemos observar ainda no diálogo 2 analisado, no tópico **Perseguição dos bandidos,** que há a reiteração do referente *eles* ancorada por itens lexicais como os *carinhas, os caras*. A partir dessas âncoras é possível saber a quem a anáfora pronominal *eles* se refere. O contexto de fala constrói o espaço de integração conceitual que permite a construção implícita dos indivíduos não designados diretamente pelo referente *eles***,** porém passiveis de uma dedução como *bandidos, moleques, adolescentes rebeldes* etc.*,* embora esses indivíduos nunca venham a ser identificados com precisão. Em contrapartida, no tópico **Ida à polícia** aparece na fala de L2 outro referente *eles* que não está ancorado: m*eu pai veio junto? **Eles** foram de carro lá e aí?* Que se refere à famíla de L1: *mãe, pai, tia, irmão etc*. Também nesse caso o contexto de fala constrói o espaço de integração conceitual, permitindo a construção implícita dos indivíduos candidatos ao preenchimento (lugar) do *eles*.

Em relação aos pronomes de terceira pessoa sem antecedente, interessante observar é que, na fala, os indivíduos em geral não indagam dos interlocutores a quem se refere o pronome *eles*, costumando supor alguma referenciação consensual. Dado esse consenso de significação, não importa saber sobre quais indivíduos o pronome *eles* estabeleceria relações, dando a impressão de que os indivíduos concretos referidos são secundários, não entram no jogo comunicativo direto, durante a enunciação. Em relação às anáforas indiretas nominais, sobretudo os nomes genéricos, como "*todo mundo*", na situação de diálogo analisado, verificamos que nem sempre seu antecedente se constitui de forma genérica sem identificação, mais ou menos precisa, dos referentes. Na análise do subtópico: Ida à policia observa-se a ocorrência de um pedido de identificação do antecedente de "*todo mundo*": *L1*

pra todo mundo quem? A resposta (minha mãe, mãe do Fernando e mãe do Pedro) atribui ao referente um antecedente preciso. Esse caso difere de outros momentos da fala, em que o uso de "*todo mundo*" se refere a *as pessoas na rua, as pessoas na delegacia, a família, os amigos* sem que haja necessidade da identificação dos antecedentes.

Marcuschi (2000:235) levanta uma questão intrigante: o fato de a referenciação, nos casos de anáfora esquemática em que o pronome *eles* é predominantemente coletivos abarcar sempre vários indivíduos. Por isso, sugere que tal referenciação constitua uma orientação cognitiva, porque esses pronomes não são identificados de maneira discreta e pontualizada. Para Marcuschi, esses pronomes possuem uma característica central: não delimitam com precisão seu espaço referencial. Também em nosso corpus vimos que o antecedente desse pronomes é sempre uma coletividade de indivíduos, e só muito raramente surge a necessidade de identificação precisa dos referentes, dos antecedentes não discretizados.

Quanto às AI construídas por metonímias, houve um número bastante significativo de ocorrências, 44%, em todas as situações de diálogo (cf. gráfico 1). Interessante registrar que tais anáforas estão relacionadas diretamente com escolhas lexicais que o falante realiza em sua fala para referir-se a *lugares, instituições, ruas, avenidas, profissões, nome cursos, nomes em geral tempo, aos amigos, aos acontecimentos vivenciados, (horário, dias, ano), objetos, quantidade,* etc., como o comprova a análise da situação de diálogo 2, na qual em vários tópicos a fala vai sendo construída por seqüência de AIs designando locais: bairros e ruas por onde os bandidos e os adolescentes iam passando de moto: *Parada de Taipas, Jaguaré, Pery, ruas* etc. Há, ainda a referência por AI aos amigos, por apelidos: *ET, Carioca*, etc., outros para designar ora o Departamento de policia ou delegacia ora *os policiais: rota, polícia, posto policial, DSV*. Assim, notamos que as AI são dinamicamente construídas à medida que os tópicos são colocados em pauta. A seleção lexical das AI são realizações que não vêm só do sistema linguístico, mas também da seleção de uso que se estabelece a partir das necessidades dos falantes para o desenvolvimento do tópico instaurado no momento de enunciação. Essa

seleção lexical proporciona a adequação dos tópicos, assegurando a intercompreensão.

Cabe lembrar quanto a isso que, como observam Mondada e Dubois (2003), a instabilidade das categorias situa-se em práticas dependentes de processos de enunciação e de atividades cognitivas. Constituem práticas em que os sujeitos negociam na interação uma versão provisória contextual e coordenada do mundo. Nesse sentido, os autores postulam:

> Estes fenômenos sintáticos manifestam processos de planificação de escolhas paradigmáticas ou de buscas lexicais: hesitando sobre o lexema, o locutor ativa e produz uma lista de lexemas, que podem estar a constituir uma série de candidatos mutuamente exclusivos, um estando mais apropriado que o outro. (2003:29)

Em outros termos, os interlocutores ativam e produzem objetos-de-discurso por meio de lexemas, uma vez que o objeto-de-discurso não está disponível enquanto categoria linguística única e pronta. A referenciação adequada deve ser vista como processo de construção, ligando diferentes denominações aproximadas e que não são excluídas pela última escolha. Há várias tentativas e formas de nomear o mundo e que podem ser retidas como adequadas a depender das escolhas circunstanciais na situação discursiva, pois durante o processo de interação o falante pode recorrer a formulações alternativas, já retidas para o processamento cognitivo da construção do sentido.

Em relação às anáforas indiretas construídas por nomes genéricos, tivemos um percentual de ocorrências de 42% (cf. Gráfico 1 acima). Não só na situação de dialogo 1 analisada como também em todo o corpus, pudemos verificar que essas anáforas referem-se a pessoas de quem se fala e em geral de forma indefinida, ou seja, há muitas ocorrências da terceira pessoa. Esse fato se deve ao tipo semântico, uma vez que a temática das situações de diálogo gira em torno de relatos ligados às experiências cotidianas dos adolescentes – *vida familiar, escola, amigos, colegas, pessoas conhecidas, não conhecidas* etc., além da grande importância do falar de si próprio. Lembrando da situação de diálogo 1, nota-se que a AI nominal construída por nomes genéricos refere-se sempre aos *bandidos*, denominados por referentes

superordenados: *o cara, os caras, o os carinhas, eles* etc. que contribuem continuadamente para a construção do sentido, levando a novas predicações a cada AI introduzida, o que favorece a dinâmica discursiva.

Observamos que o que conta para a escolha e co-contrução dessas anáforas indiretas com nomes genéricos na fala não é o conhecimento lexical especifico (canônico) do falante, ou seja, não é utilizada uma categorização de termos mais prototípicos, mas, pelo contrário, o falante evidencia relações novas, revela experiências variadas, escolhendo uma delas com muita precisão. Veja-se, por exemplo, na análise da situação de diálogo 1, que os falantes escolhem as AI: *os caras, o cara* para se referir ora *aos policiais*, ora aos *bandidos*. Essa oscilação confirma que essas referenciações construídas por nomes genéricos podem mudar para o mesmo individuo, a depender das circunstâncias a que ele estiver submetido em uma situação de interação. O mesmo ocorre com o referente *todo mundo*, que como vimos, ora se refere ao antecedente família, ora a um aglomerado de pessoas - grupo de pessoas na delegacia ou grupo de pessoas na rua.

Observamos em várias passagens do corpus que o uso das AI baseadas em nomes genéricos cria construções peculiares que mostram experiências e pontos de vista diversos dos falantes: *mas:: sei lá é* ***um cara*** *... Felipe é muito discreto sabe às vezes... ele tenta jogar algun né/ algum charmino diferente... só que* ***a pessoa*** *não cai não às vezes não percebem* (sit. dial.3). Neste turno, por exemplo, é apresentado ironicamente um argumento do falante, apoiado em dois nomes genéricos que constituem uma AI: *um cara* que se refere a um ponto de vista sobre Felipe e o outro: *a pessoa* que se refere a alguém para quem o Felipe joga charme e não consegue conquistar ou às vezes a pessoa a quem Felipe se dirige não corresponde. Outro exemplo interessante no qual o argumento é bem incisivo: *Nossa esculacharam legal o garoto puta* ***aquele cara*** *é muito chato muito metido....* (sit. dial. 1). Com isso, verificamos mais incisivamente que a seleção lexical não é uma tarefa unilateral do falante na busca de uma melhor forma de dizer. Tal seleção consiste num trabalho do falante, determinado também pelo ouvinte, havendo a construção do sentido nos turnos em função de um fazer interpretativo do ouvinte. O ouvinte tampouco atua ou posiciona-se de modo isolado, num papel de apenas “desempacotar” um conteúdo, mas efetua uma interpretação na

esteira das instruções – da proposta de compreensão – fornecidas pelo falante (HILGERT, 2003:77)

Com efeito, tais escolhas não constituem simples questão de associação léxica, constituindo antes uma oportunidade sócio-interativa de associação. Marcuschi (2007:75) argumenta que

> a maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva sobre o mundo e de nossa inserção sócio-cognitiva no mundo pelo uso de nossa imaginação em atividades de "integração conceitual", do que simples fruto de procedimentos formais de categorização linguística. (2007:75)

Todos os tipos de anáforas constituem estratégias cognitivas na produção e compreensão do texto. Sempre que executam um "calculo mental" para o processo de compreensão, os interlocutores estão fazendo uso das estratégias cognitivas. Porque para que as informações processadas sejam interpretadas faz-se necessário acionar o processo de inferenciação. É por intermédio das inferências que podemos compreender o que nos é dito e a partir disso, construir sentidos por meio de associações com conhecimentos já programados na nossa mente através dos processos cognitivos e com os conhecimentos que adquirimos nas práticas sociais (KOCH, 2004:26).

Nesta perspectiva, as inferências permitem a geração de novas informações semânticas a partir das já dadas. Como em qualquer texto, somente partes das informações de diversos níveis são explicitadas na superfície textual, ficando grande parte das informações implícitas, a cargo das inferências. Assim, as inferências são parte integrante do discurso, e por seu intermédio o ouvinte, tendo como base as informações veiculadas na superfície e levando em conta o contexto amplo de fala, pode construir novas representações mentais, estabelecendo ou não "pontes" com os segmentos textuais já explicitados.

Dessa forma, é devido à presença necessária de representações mentais que se pode falar da utilização dos modelos cognitivos para a compreensão e produção textual, sobretudo os espaços mentais e o espaço de

integração conceitual (FAUCONNIER e TURNER, 1994; Fauconnier,1997). Tais espaços se integram numa rede de conexões utilizando-se de elementos do texto - as escolhas lexicais - desempacotando-as e integrando-as de maneira ideal às contrapartes que se projetam num sentido global que é, na verdade, a nossa compreensão gerada nessa rede integrativa. Um texto sempre põe em andamento um espaço cognitivo (MARCUSCHI,1999:9).

Em consequência, todo processo de compreensão compreende atividades no nível da enunciação como um processo ativo e contínuo de construção e re-construção, no qual as unidades de sentido ativadas e reativadas a partir do texto se conectam a elementos adicionais de conhecimento que advém de um modelo global ativado na memória. O falante, durante a produção, já presume as inferências para tal enunciação, deixando implícitas partes das informações, pois pressupõe que seu interlocutor venha preencher tais lacunas sem dificuldades, ativando seus conhecimentos prévios. Portanto, um texto só se torna coerente para o ouvinte se ele souber fazer bom uso das inferências (KOCH, 2004:27). Essas constatações, tanto em termos teóricos como da análise de dados desta tese, contribuem de certo modo para mostrar a possibilidade de uma aproximação da perspectiva cognitiva aqui seguida de formulações como as de Bakhtin (1986), uma vez que insiste nos presumidos cotextuais e contextuais na construção do sentido em situação, embora Bakhtin, sem desprezar os aspectos cognitivos e textuais estritos, enfatize especialmente os aspectos discursivos, com destaque para a situação de comunicação como o lugar em que o sentido é produzido (para uma formulação recente dessa aproximação, cf. SOBRAL, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgamos possível afirmar que a análise das anáforas indiretas realizadas neste trabalho contribui para confirmar a idéia de que *todas as anáforas são inferenciais* (KLEIBER, 1994), mas não da mesma maneira nem sob as mesmas condições. Por exemplo, as AI semanticamente fundadas (construídas por metonímia e nomes genéricos) de nosso corpus recorrem e remetem a conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis (MCI), ou seja, conhecimentos linguísticos[25], enciclopédicos[26] e sociointeracionais[27], que são internamente estruturados e sustentados localmente pelos espaços mentais e pelo espaço de integração conceitual (a mesclagem conceitual) de que fala Fauconnier (1997), podendo ser alterados e elaborados durante as escolhas que o falante faz e importa para sua fala no processamento textual.

As AI conceitualmente fundadas, que se sustentam em conhecimentos operativos configurados na situação discursiva (MC) correspondem a estruturas de memória pessoal ou social (*esquemas, frames, scripts*) que também estruturam internamente os espaços mentais e o espaço de integração, uma vez que representam focos implícitos armazenados em nossa memória de longo prazo como conhecimento de mundo organizado.

O que queremos dizer com essas associações de conhecimentos (domínios e modelos) é que não é suficiente ativar ou operacionalizar cognitivamente esses vários tipos de conhecimentos armazenados que entram em ação durante o processamento do pensamento e da linguagem (fala), sendo crucial a inserção nas práticas sociais: é na *interação situada* que tais conhecimentos, espaços e domínios se interconectam nas relações interpessoais para que a construção do sentido se realize, ou seja possível. Conforme bem coloca Marcuschi (2007:117) [...] não são os conhecimentos comuns que resolvem a situação *da referenciação na atividade discursiva (grifo*

[25] Linguístico: compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido: responsável pela organização do material linguístico na superfície textual. (KOCH, 2006:48)
[26] Enciclopédico: conhecimento de mundo aquele que se encontra armazenado na memória de longo prazo, também denominada semântica ou social (KOCH, 2006:48)
[27] Sociointeracional: conhecimento sobre as ações verbais, sobre as formas de inter-ação através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. (KOCH, 2006:48).

nosso), mas as condições comuns e partilhadas de construção de conhecimentos que permitem a referenciação. Assim, se queremos de fato perceber e analisar como os falantes se entendem, o importante não é identificar regras da estrutura conversacional, e sim sua habilidade desenvolvida de uso da língua, ao se utilizarem das estratégias conversacionais com o objetivo de se entenderem e atingirem metas comuns em situações sociais de fala (MARCUSCHI 2007:119).

Essa habilidade, como o comprova a análise, é amparada no processo das operações cognitivas durante a comunicação *situada.* Isso dá conta da estabilidade linguística, que é assim produzida discursivamente. Na interação, de cunho colaborativo, a habilidade desenvolvida pelos falantes em busca de estratégias conversacionais objetiva dar conta da mútua compreensão e do atingimento de metas comuns à situação social. Assim, a intenção comunicativa torna-se crucial na relação interpessoal e no partilhamento dos sentidos socioculturalmente construídos em situações discursivas situadas.

Desse modo, a tese defendida por Marcuschi (2007:89) – de que não existem categorias naturais porque não existe um mundo naturalmente categorizado – tem nova comprovação no fato de o corpus aqui analisado ter provado a nossa hipótese de trabalho relativa às operações de construção e reconstrução de sentidos durante a conversação mediante o recurso a atividades cognitivas que ativam diferentes domínios mentais, base da operacionalização de temas ligados aos tópicos abordados na interação.

A análise realizada das situações de diálogo do nosso corpus, considerando ainda o modelo dos espaços mentais de Fauconnier (1997) mostra igualmente que a produção de significações resulta da correspondência ou mesclagem conceitual (*conceptual blending*) quando da seleção das informações no espaço de integração conceitual, e não de identificações factuais. Os resultados deste estudo permitem reafirmar que a língua não é determinada de antemão num sistema fechado, nem constitui um sistema simbólico *a priori*, sendo antes um sistema estruturante, uma forma de apropriação sócio-cognitiva da realidade que se manifesta concretamente nas situações discursivas, uma vez que a realidade do mundo não está segmentada na prática tal como a concebemos na linguagem, e tampouco as coisas estão no mundo do modo como a elas nos referimos ao dizer coisas uns

aos outros. Assim, as coisas ditas são coisas discursivamente construídas pelos referentes (sobretudo os processos anafóricos) que criamos como objetos-de-discurso; toda significação está ligada a processos inferenciais e o sentido final resulta da explicitação das inferências produzidas no discurso, o que mostra ser o conhecimento, como já chamamos a atencão, uma construção sócio-discursiva (MARCUSCHI 2007:88).

Lembramos quanto a isso que Marcuschi (2005) estabelece um *continuum* para a anáfora direta e indireta, partindo da visão de Schwarz (2000), que afirma não haver uma dicotomia estrita entre as anáforas diretas e indiretas. Marcuschi (2005) esclarece que o ponto crucial em que as duas classes de anáforas divergem de um extremo do contínuo ao outro é o fato de a AD reativar referentes prévios e, com isso, ter conexões mais formais com elementos antecedentes, e a AI ser em sua essência processual, porque introduz ou ativa sempre novos referentes com base em âncoras e modelos cognitivos de natureza diversa. A ativação da AI pode ocorrer de várias formas, que vão da âncora lexical a uma âncora extrema mais ampla situada no modelo de mundo textual. Esse movimento de extremos sustenta-se na integração de conhecimentos por processos cognitivos, sobretudo de caráter inferencial.

Esses parâmetros de ativação e reativação para as duas classes de anáfora, constituem uma heterogeneidade de princípios específicos *a priori*, mas subjacente a tais classes persiste um principio geral independente deles, que é o processamento realizado para a construção referencial, o qual dá conta da progressão referencial.

Nesse sentido, os princípios que contribuem para a interpretação das anáforas são: (1) referentes prévios introduzidos (vínculo co-referencial); (2) conhecimentos semânticos (papeis temáticos); (3) conhecimentos conceituais (modelos cognitivos); (4) modelos do mundo textual (inferências textuais) propiciam a construção de referentes, dando origem à coerência e à continuidade referencial.

Como vimos, notadamente a partir da análise da situação de diálogo 1, o modelo textual, ou memória discursiva, é continuamente elaborado, reelaborado e modificado através de novas referenciações. Por isso, o processamento textual e a progressão referencial e tópica se desenvolvem em

uma constante oscilação entre os movimentos projetivo e prospectivo, movimentos para a frente e para trás que fazem o texto progredir, mediante a ativação e reativação de novas informações e a retomada de informações não novas. A referenciação anafórica executa esses movimentos, uma vez que consiste em retomadas ou remissão a elementos recorrentes ou não. Pode-se assim dizer, em conclusão, que os dados analisados reforçam a idéia de que a língua por si não proporciona sentidos às palavras, nem as palavras isoladas, ainda que dotadas de sentido lexical, nos fornecem por si sós uma dimensão semântica.

Como o preconizam os autores a que recorremos, e o comprovam os dados analisados, somente no âmbito de uma rede lexical situada num sistema sócio-interativo que estabelece as formas das relações entre sujeitos, nos termos da situação específica de enunciação, são possíveis a produção e a apreensão de sentidos.

Podemos afirmar, portanto, que os resultados obtidos confirmam a hipótese de trabalho, que aqui repetimos: os falantes constroem e reconstroem sentidos, durante a conversação, por meio de atividades cognitivas, ativando diferentes domínios mentais que propiciam a operacionalização dos temas nos tópicos em andamento. Julgamos ter dado ainda uma modesta contribuição para ampliar os estudos da língua falada informal, sobretudo a dos adolescentes, levando em conta os processos de referenciação discursiva e os recursos de organização da progressão referencial e tópica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, P. J. P. Grupo na Adolescência. Tese de Mestrado: **O Desenvolvimento Moral do Adolescente: Contributos da Psicopedagogia**."In Universidade de Coimbra, 2002

APOTHÉLOZ, D Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. Tradução, in **Referenciação**. (Orgs) Cavalcante, M. M., Rodrigues, B. B. e Ciulla, A., São Paulo, Ed. Contexto: 2003.

APOTHÉLOZ, D. & DUBOIS, D. Construction de la référence et stratégies de désignation. In:BERRENDONNER, A. e M-J RECHLER-BEGUELIN (eds.) **TRANEL, nº 23**, 1995. p.227-271.

BARCELONA, A. Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within Cognitive Linguistics, **Atlantis** (special issue in honour of Leocadio M. Mingorance), 1997

BEAUGRANDE, R. de e DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London , New York : Longman, 1981

-----. Foundations for a Science of Text and Discurso : Cognition, Comunication, and Freedom do acess to Knowledge and Society. Norwood, New Jersey : Alex, 1997

BERRENDONNER . A e M. –J. REICHLER-BEGUELIN (eds.) Du syntangme nominal aux objets-de discours. SN complexes, nominalisations, anaphores.Neuchâtel, Institute de linguisteque de l'Université de Neuchâtel .**TRANEL, nº 23,** 1995

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. LAHUD, M. & VIEIRA, Y. F., São Paulo: HUCITEC, 1986

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou A Fabricação da Realidade**. São Paulo. Cultrix, 2003

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (org.).**Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1995: 189-214

_____ As vozes bakhtinianas e o diálogo incluso. In BARROS, D. P. de e FIORIN, L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo, EDUSP, 1984 p.11-27

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

BROWN, G. E. e Yule, G. **Discouse Analysis**. Cambridge: Cambridge: University Press,1983.

BUBLITZ, W. **Supportive Fellow-speaker and Cooperative Conversation.** Amsterdam: John Benjamins, 1988

CAVALCANTE, M. M. e BRITO, Mariza. A. P. (orgs**).** Gêneros textuais e referenciação. PROTEXTO. Grupo de Pesquisa em Linguística, **CD-room.** Ceará: UFC. 2004

_____, RODRIGUES, B. B. e CIULLA, A. **Referenciação.**

Clássicos da Linguística 1. São Paulo: Contexto ed., 2003

FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language**, Cambridge, mbridge University: Press1997.

_____ & TURNER, M. **Conceptual projection and middle spaces.** UCSD: Department of Cognitive Science Technical Report 9401. [A Microsoft Word for the Macintosh version is available over world wide web from infopath.ucsd.edu.] Compressed (UNIX). 1994, postscript version: 9401.ps.Z

_____ Blending as a central process of grammar. Paper presented at the Conference on Conceptual Structure, Discourse, and Language, San Diego, November 1994. To appear in **Conceptual Structure, Discourse, and Language**, Ed. Adele Goldberg. Stanford: Center for the Study of Language and Information [distributed by Cambridge: University Press], 1995.

FÁVERO, L.L. **O Tópico conversacional, em análise de textos orais**, S. Paulo: FFLCH/USP, 1995

_____ e KOCH, 1. G. V. (1983). **Linguística textual.** São Paulo: Cortez 1983.

FILLMORE, C. J. 1988 "The mechanisms of *Construction Grammar*", *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*,1995 pp. 35-55.

GALEMBECK, P.T.; SILVA, L.A. & ROSA, M.. **O turno conversacional**, e, D. Preti e H. Urbano (orgs.), São Paulo. FFLCH/USP, 1995: 58-98.

GARDNER, R The identification and role of topic in spoken interaction, **Semiotica** 65 (1/2): 1987:129-141

HILGERT, J.G. **A paráfrase.** Universidade de São Paulo- S Paulo: Tese de Doutorado, inédito, 1989.

ILARI, R. **Gramática do Português falado**, vol. II. Campinas: Editora da UNICAMP 1992.

JUBRAN, C.C.A.S. - URBANO, H. **Organização tópica da conversação**, em R. Ilari (org.) **Gramática do Português falado**. Campinas. Ed. Da UNICAMP: São Paulo: FAPESP, V.II, 1992, p.357-400.

_____ **Parênteses: propriedades identificadoras,** em A.T.Castilho & M.Basílio (orgs.) **Gramática do Português falado**. Campinas. Ed. Da UNICAMP: São Paulo: FAPESP, (1996)

_____ et alii *Inserções;* **um fenômeno de descontinuidade na organização tópica.** Em A. T. Castilho (orgs.), **Gramática do Português falado**. Campinas. Ed. da UNICAMP: São Paulo: FAPESP, 1993, p.61-74.

_____ (1996). **Parênteses: propriedades identificadoras**, em A.T.Castilho & M.Basílio (orgs.) **Gramática do Português falado**. Campinas. Ed. da UNICAMP: São Paulo: FAPESP , 1996 p.411-422.

GEERAERTS, D. "Cognitive Linguistics", *in* J. Verschueren *et al.* (eds.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins. 1995

_____**Diachronic Prototype Semantics. A Contribution to Historical Lexicology,** Oxford: Oxford University Press, 1997

GOTTMAN, J & MATTETAL, G. Speculations about social and affective development friendship and acquaintanceship through adolescence. In Gottman e Parrker, J (eds) **Conversations of friends: speculations on affective developmente**. Cambridge: university press, 1986

GOFFMAN, E. **Frames Analysis**. New York: Harper & Row, 1974

KLEIBER, G. **Anaphores et pronoms**. Louvain: Duculot, (1994)

KOCH, I. V. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez 1997

_____ **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez Editora, 2006

_____ (org.) Teun A. Van Dijk **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. Juiz de Fora, **Revista Veredas**, v.1.n.1, 2004. pp.29-42

_____ A construção de objetos-de-discurso. ALED 2, **Revista Latino Americana de Estudios Del discurso**, v.2. 2003. p 7-20

_____ Linguística textual: Quo Vadis? **DELTA**, n.17, n.Especial, 2001, p. 11-23

_____ **Introdução à Linguística textual**. São Paulo: Martins fontes, 2004.

_____ **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 6ª ed., 2003.

_____, MORATO, E. M. e BENTES, A. C. (orgs) **Referenciação e Discurso**. São Paulo:Contexto, 2005.

_____ e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência** . São Paulo: Cortez Editora, 1997

_____ et alii **Aspectos do processamento do fluxo da informação no discurso oral dialogado**. In A.T. CASTILHO (org). Gramática do Português Falado, vol. I : A ordem. Campinas, editora da UNICAMP/FAPESP , 1990, pp. 143-184.

LABOV W & FANSHEL, D (1977) **Terapeutic discourse: pesychoterapy as conversation**. N. York: Academic Press, 1977.

LAKOFF, G. **Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind,** Chicago: The University of Chicago Press.,19987.

_____ & JOHNSON, M. **Metaphors We Live By,** Chicago, The University of Chicago Press, 1980

_____ **Metáforas de La Vida Cotidiana**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1986-2004

LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar, Vol. I, Theoretical Prerequisites,** Stanford, California: Stanford University Press,1987.

LEVINSON, S. **Pragmatics and the grammar of anaphora: a partial pragmatic reduction of binding and control phenomena**. Journal of Linguistics, 1987 p. 23:379-434

MARCUSCHI, L. A Referenciação e Progressão Tópica: aspectos cognitivos e textuais. In GELNE – **XVII Jornada do grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, UFC, Fortaleza: setembro de 1999.

_____ Cognição e Produção Textual: processos de referenciação. In **II Congresso Nacional da Abralin** (Associação Brasileira de Linguística), UF de S. Catarina, Florianópolis: fevereiro de 1999.

_____ Processos de Referenciação na Produção Discursiva. São Paulo: **Revista DELTA**, vol. 14, nº especial, 2000, p.169-190.

_____ Atos de referenciação na interação face a face. In: **Cadernos de estudos Linguísticos 41**, 2001, 37-54.

_____ e KOCH, I. V. Estratégias de Referenciação e Progressão Referencial na Língua Falada. In **Gramática do Português Falado**, (orgs) ABAURRE, M. B. e RODRIGUES, A. C. S., v.VIII, Campinas, UNICAMP, 2002. p. 31-56

_____ A Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In **Referenciação e Discurso**. (orgs) KOCK, I. V , MORATO, E. M. e BENTES, A. C., São Paulo: Contexto, 2005.

_____ **Análise da conversação**. São Paulo: Ática 1986.

_____. **Repetição na língua falada.** Recife. Universidade Federal de Pernambuco: tese para Concurso de Professor Titular, 1992.

_____.**Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no Português do Brasil.** Apresentado no I Colóquio Internacional de Língua Portuguesa, Berlim, março de 1998. (no prelo)

_____Cognição e Produção Textual: processos de referenciação. Apresentado no II Congresso Nacional da Abralin (Associação Brasileira de Linguística), UF de S. Catarina, Florianópolis, fevereiro de 1999.

_____ Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ PRETI, D. (org.) **Referenciação e Cognição: o caso da anáfora sem antecedente em Fala e Escrita em questão**. Projetos Paralelos – NURC/SP, São Paulo: Humanitas, USP, 2000. (191-240).

_____PRETI, D. (org.) Referenciação e Cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In **Fala e Escrita em questão**. Projetos Paralelos – NURC/SP, São Paulo: Humanitas, USP., 2000, p.191-240

_____ e I.V. KOCH (1998) **Progressão referencial na Língua falada.** Gramática do Português Falado, Campinas: Ed. da UNICAMP, São Paulo, FAPESP vol. IX, 1998.

MILNER, J.C. Reflexões sobre a referência e a correferência. Tradução: In **Referenciação**. (Orgs) CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B. e CIULLA, A., São Paulo: Contexto, 2003.

_____**Ordres et Raisons de langue**. Pari : Seuil, 1982

MIRANDA, N. SALIM e NAME, M. C.(orgs) **Linguística e cognição.** Juiz de Fora : Ed UFJF, 2005

MONDADA. L. **Verbalisation de l'espace et fabrication du sovoir. Approche linguistique de la construction des objets de discours**. Lausanne. Université de Lausanne, Faculté de Lettres. Thèse pour obtenir le grade de docteus en lettres (671pp.), 1994

_____ e D. DUBOIS Construction des objets de discours et categorisation: une approche des processus de rèfèrenciation. In: BERRENDONNER, A. e M. J. REICHLER-BEGUELIN (eds) **TRANEL 23,** 1995, p. 273-302

_____ Gestion du toic et organisation de la conversation. In KOCH, I.G. I & MORATO, E. M. (orgs). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 41, 2001, p. 7-36

OCHS K., e SCHIEFFELIN, B.B. Topic as a Discourse Nation: a Study of Topic in the Conversations of Children and Adults, In Li, C.n.(ed) **Subject and Topic**. New York: Academic Press, 1976: 337-384

SALOMÃO, M. A perspectiva sócio-cognitiva para análise da linguagem. **Veredas**. Juiz de Fora:.UFJF, V.1, n.1, 1997

_____ **O processo cognitivo de mesclagem na análise do discurso**. Texto arcabouço do Projeto de pesquisa CNPq do Grupo de Pesquisa Gramática, Cognição **e Interação**. Juiz de For a, UFJF, 1999.

SCHWARZ, M., MANFRED C. and KNEES, M.(eds.), **Anaphors in Text: Cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference. John Benjamins: Publishing Company,** 2007. xvi, 282 pp.

SILVA, A. S. da, Linguística Cognitiva: Uma Breve Introdução - Um novo Paradigma em Linguística Cognitiva. In Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga, Http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm, 2003

SOBRAL, A. U. Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi. Comunicação apresentada ao IV SIGET. Publicad em Anais. 2007. Disponível em: http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/144.pdf.

TANNEN, D. (edited) Tannen,Deborah and Wallat, Cyntia **Interactive frames and Knoweledge** Schemas in Interaction> Examples From a Medical Examinaton/Interview In: Framing in Discurso. New York: Oxford University Press, 1993

VAN DIJK, T. A. **Text and context.** Londres, Longman,1977

YULE, G.: Interpreting anaphora without identifying reference. In **Journal of semantics** 1/4, 1982, 315-322

ANEXOS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
.....
TABELA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES
.....
...
SITUAÇÃO DE DIALOGO 1.....
SITUAÇÃO DE DIALOGO 2 .....
SITUAÇÃO DE DIALOGO 3 .....
SITUAÇÃO DE DIALOGO 4 .....

APRESENTAÇÃO

Integram-se neste anexo quatro *situações de diálogo* de adolescentes a partir do registro de falas espontâneo envolvendo participantes de ambos os sexos, com tempo médio de 20 a 30 minutos, num total aproximado de 2 horas de gravação em fita cassete.

Trata-se de adolescentes com faixa etária de 14 a 17 anos, estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio de escolas estaduais e particulares da cidade de São Paulo. Os diálogos são alternados entre falas de menino/menina, menino/menino, menina/menina.

As situações de diálogos estão distribuídas por região: *zona norte* compõe as situações de diálogos de 1 e 2 e *zona sul* as situações de 3 e 4.
Estes inquéritos constituem a base empírica para o desenvolvimento da pesquisa.

SITUAÇÃO DE DIALOGO 1

L1 ESTIVE 16 ANOS 1° COLEGIAL

L2 GILSON 17 ANOS 2° COLEGIAL

01 L1 Fala bicha doida e o sitio ?...lembra quando a gente foi ? foi legal pra caramba né??

02 L2 o que foi/ o pessoal do salão ::

[

03 L1 éh do seu salão que eu/eu e Felipe

[

04 L2 foi só você do vila Prado né? ?...

05 L1 éh aí quem entro de penetra foi eu o Vinicios e o Felipe né? ...

06 L2 mais aquele dia se tivesse saido sol meu ... tinha sido melhor ...

07 L1 eu não sei meu pra mim foi ÓTimo ...foi muito bom ...

[

08 L2 foi bom jamais dava pra te zuado mais

09 L1 dia seguinte CAra :: não agüentei trabalhar mais eu fui trabalhar

10 L2 cê foi trabalhar ? ((risos))

[

11 L1 ham ham cara dor em todo o corpo eu exercitei músculos ali que fazia acho anos que não exercitava...

12 L2 ah meu eu não fiz muitas coisa mais foi legal meu porque a gente passô um dia/ mesmo sem sol o tava bom porque pessoal tava animado agora se tivesse aquele tempo feio pessoal tudo :: ... desanimado mano

[

13 L1 éh pro cê te uma idéia não fez sol eu descasquei cara meu nariz descasquei tudo se não viu ?

[

14 L2 eu não vi ...

15 L1 fiquei doido da vida ...

16 L2 ah cara mais foi mó barato

[

17 L1 cê viu na hora que eu pulei na piscina tava com aquela bermuda lá meu pulei na piscina a bermuda ficô eu fiquei de cueca não meu lembra aquela hora quando eu você Felipe e o Anderson né? ((risos))

[

18 L2 lembra

[

19 L1 foi

[

20 L2 eu lembro... cê ficô lá em baixo depois saiu ...

[

21 L1 policia catava ...

22 L1 aí depois eu/ eu sai e fui coloca aquela bermuda... com cordão... mais foi um barato ...

23 L2 tem que programa outro cara ...

24 L1 tem ah meu salão fez o :: o:: a excursão pro sitio da uma irmã lá foi :: não foi de Itatiba eu não lembro o nome né?...

25 L2 eu já pra lá pra Itatiba ...

26 L1 éh mais acho que não foi no sitio ...então foi no/ no sítio do::/ da chácara do lado que era alugô tinha quadra de voley :: tinha também o:: a piscina a piscina ... a churrasqueira... tinha o grêmio também né?... pra jogar snoker... bilhar mesa de bilhar... pimbolim i :: como éh o nome daquele negócio do ping pong

[

27 L2 ping pong

28 L1 Ping pong ... olha eu vou te falar a dia inteirinho eu fiquei dentro da piscina cara ...

29 L2 dá mó fome cara ...

30 L1 Pô e o churrasco do lado ali eu não ia sair de lá ...

[

31 L2 hum hum ...

[

32 L1 ao sol cara o sol tava horrível ...

[

33 L2 sempre que eu vou pra esses lugares nunca faz sol cara ...

34 L1 o sol tava sabe? queimô tudo eu fiquei acho que um pouquinho mais moreno que você sabe

[

35 L2 engraçado né?... passa ali não passa nunca ...

36 L1 hum mais eu fiquei muito queimado ...

37 L2 ah mano faz mó tempo eu não jogo bola cara ...

38 L1 e eu vô te fala cara eu joguei em pouquinho de bola ...

39 L2 se bem que cê não sabe né? ...

40 L1 e mais eu bati em muita gente ...

41 L2 éh só que cê sabe fazê ...

42 L1 comi ... só não dormir ... depois eu comi

[

43 L2 ah ir pra esses lugar ... pra dormir cê tá loco mano...

44 L1 eu não durma não... eu só ( )

[

45 L2 eu solto toda energia pra ... descansar só a noite ...

46 L1 e outra... eu peguei micose cara ...

47 L2 Puts :: ...

48 L1 Micose lá ... e eu vou te falar micose pelo corpo inteiro eu fiquei com medo aí e fui no aí medico a porcaria meu DEUS tá com poco hoje eu gastei 40 pau de remédio cara ...

[

[

49 L2 tá um pouco

50 L2 vixi...

51 L1 comprando... remédio pra micose sabonete ...comprimido... loção ...

52 L2 ah meu faz tempo que eu não tomava um remédio cara ...

53 L1 essa micose ai :: eu nunca tive uma micose desse tipo ...

[

54 L2 então

55 L2 é mesmo?

56 L1 micose também foi uma coisa que eu nunca tive cara ...

[

57 L2 cê vê né? tá sempre com o povo de Jeová essa consciência com os irmão é totalmente diferente da conveniência lá mundo né? cara ... se a gente tivesse em outra excursão com certeza saido ... outro tipo de conversa

[

58 L1 briga teria saido bebedeira .... cenas ... éh:: indesejáveis como:: éh ::com os jovens né? e ate as pessoas mais adultas com a meninada né? que lá todo mundo tava modesto né? ...

59 L2 ah bom por que tipo cê forma um outro tipo de cabeça ... a eu com 17 mano já tô com mó cabeça ... quantos anos cê tem Marcelo?...

60 L1 ah eu tenho 17 cara ... ah eu não sei as pessoas dizem que eu tenho cabecinha mais ou menos

[

61 L2 não tipo pessoal fala muito que:: éh gente às vezes da mais /quando a gente dá uma mancada o pessoal acha que a gente dá uma mancada o pessoal acha que a gente éh:: criAnça mais acho que esse negócio quando uma pessoa dá mancada ela é criança é totalmente besteira... pô num/ num tem nada a ver com criança num ::

[

62 L1 eu sei se você conviver com pessoas mais experiente você vai se tornar uma pessoa quer dizer pessoas inteligentes né? pessoas sábias você vai se tornar sábio também agora se você vai com um pessoa que não tem entendimento nenhum que não se preocupa em aumentar conhecimento né? ...

63 L2 hum hum

64 L1 (se você terá com uma pessoa né?)

65 L2 éh Stive você vai estudar esse ano ?

66 L1 eu pretendo né? segundo:: éh :: o pessoal lá da escola ... segundo eles/eles disseram que ia te vaga pra mim se eu fosse no caso amanhã que eu fui ontem né?... dia 10 / ontem não segunda dia 10 e eles éh:: falaram que era dia 20 dia 20 não dia 13 né? ...

67 L2 ah eu vou fazer o segundo esse ano i:: tava querendo parar já não tô agüentando ir pra escola
[

68 L1 ah pará não meu cê e doido se pra arrumar emprego hoje ...com estudo tá difícil imagina você sem estudo e no caso tô me ferrrando aí eu tô na sétima to/ sétima série mas voltando ao assunto éh no caso dia 13 éh:: amanhã o dia que eu vou te que ir lá tentá se sobrou alguma vaga fazer ...uma matricula né?

[

69 L2 hum hum

[

70 L1 bom segundo dizem eles

[

71 L2 éh aonde se vai fazer ?

72 L1 aqui na/ no Maffei Vitta onde que a Tamily estuda

[

73 L2 sei sei

[

74 L1 eu vou fazer supletivo já estudei

[

75 L2 vou continua no Colombo tava no Matilde do Matilde fui pra lá

[

76 L1 oh Gil mais vem cá mudando de assunto e a loirinha do loja lá hein? da/

[

77 L2 não lá no ano passado tava conversando muito com ela o ano inteiro aí no final eu já deduzia que podia acontece alguma coisa mais num/ num achei assim que ia se tão grave né? hoje eu já não converso muito com ela não sei nem esse ano agora se ela vai me ignorar tal mais ela é mó gente fina conversava bastante com ela

[

[

78 L1 ela ti ignorava?

79 L2 ham

[

80 L1 ela não me ignorava ?

[

81 L2 ela:: não me ignorava ela me respeitava bastante mais :: passou um tempo eu não sei o que aconteceu éh :: eu fiquei um pouco chateado com alguma coisa falô i :: ela não percebeu né? e eu também não sei se for daquele jeito que ela falô mesmo que às vezes você fica magoado só que a pessoa não teve a intenção e eu/eu não tenho muito certeza ela fez por mal e ficou um desentendimento que eu num converso com ela ...

[

82

L1 ah sei lá Gil

[

83 L2 eu /eu fui tentar conversar alguma vez aí eu liguei lá na /na onde ela trabalha e sabe? ela falô éh... liga/liga pra mim uns 10 minutos aí eu falei ah fiquei todo alegre ah a beleza eu vou ligá aí deu os 10 minutos eu liguei aí a menina lá falou óh ela foi almoçá éh falei ah éh que hora que ela vai voltar mais tarde se liga aí falei ah tá bom ... não liguei não meu acho mó /eu desci lá na mesma hora de:: raiva ((ruídos))

[

84 L1 e aí

[

85 L2 ah pequei fui lá puts dei uma olhada lá na rua Zilda ...não tinha ninguém /ela num/num consegui ela lá ((ruídos)

[

86 L1 cê acha que ela é uma garota certa pra você ?...

L2 ah não sei meu tipo/ tipo tinha que conhece mais não ah conhece mais eu não digo /digo que éh :: tinha que te alguma cosa mais tava legal a gente conversava bastante eu dava bastante conselho pra ela mesmo eu não sendo tão experiente né? mais conversava bastante com ela / ela respeitava que eu falava dava mó atenção eu a também ...dava atenção pra ela e por isso que ficava legal a conversa por que éh:: eu tinha meu espaço ela tinha o dela... sempre que ela precisava fala alguma coisa ela falava pra mim muitas vezes não falava nem pra /pra amigas delas né? ela soltava as coisas mais pra mim e:: depois no final teve uma fase lá que ela acho que não podia confiar nada pra mim aí eu comecei a falar com ela mais sério né? tal mais... não tão tô nem um pouco preocupado né? se a ano que vem esse ano se o ano que vem nem se esse ano aqui éh:: ela ignorar tudo sei que ela pisô pra caramba... éh:: não sou quetão mais::... não faz falta não

[

87 L2 éh na escola eu sou bastante quieto cara

[

88 L1 cê é quieto Stevi?

89 L1 eu sou ...eu sou quietinho eu presto bastante atenção nas aulas ...

90 L2 ôôh::...

91 L1 ah porque você ir pra acordar cedo no caso

[

92 L2 não não podi falar a verdade

[

93 L1 não é verdade cara eu não faço bagunça eu não gosto de gente que faz bagunça também

[

94 L2 engraçado

[

95 L1 se foi uma pessoa legal que brinca assim que tem uma brincadeira sadia aí tudo bem

[

96 L2 olha eu tenho uma brincadeira sadia viu

[

97 L1 agora aquela zuera que certas pessoas muitas vezes

[

98 L2 eu sei

[

99 L1 cê sabe né? ?

[

100 L2 eu sei ... pessoal costumava fazer

[

101 L1 o ano passado tinha neguinho que queria sair na mão com o professor ...meu

102 L1 ah o ano passado ano/ ano passado não ano retrasado éh :: eu bati em bastante mulecada lá cara...

103 L2 vixi eu já briguei muito em escola também cara mais quando eu era mais novo agora faz um tempo que não aparece uma briga mais eu também nunca procurei

[

104 L1 éh faz tempo que

eu não brigo também faz anos última vez que ia brigar com a Aline

[

105 L2 tá sentindo falta de uma... a gente briga ....

106 L1 se você quiser...

107 L2 não tô véio já pra isso

108 L1 se já véio? ...

[

109 L2 tô ((risos))

110 L1 se você tá véio imagina eu ... ((risos))

111 L2 ah meu se tivesse já com 18 anos já tirava minha:: carta:: logo ...

112 L1 pra que ?

113 L2 pra que tirar carta Stevi não é carta de correio não oh é pra dirigir ...

114 L1 ah:: antigamente ele tiravam carta pelo correio sabia ? ...

115 L2 sua terra?

116 L1 não é verdade sabia ?

[

117 L2 Donde cê é se é de São Paulo mesmo ? não

118 L1 não sou do Brooklin... Estados Unidos...

119 L2 ah cê é bom hein? seu inglês já fluEnte como que é?

[

120 L1 não/ não tá sai de lá novinho ((risos))

121 L2 tô dizendo meu cada figura éh:: meu preciso tirar carta tô com vontade...

122 L1 éh:: mais antigamente você tirava carta pelo correio e valia acho:: que por 2 anos a segundo pelo que me disseram né?...

[

123 L2 sério?

124 L2 quem pessoal da época?...

125 L1 não o correio...

126 L2 o pessoal do correio te falô isso?

[

127 L1 éh se também no/no exercito se tirava carta só que a sua carta só valia lá dentro... né? só valia lá dentro e :: fora você não podia usá claro né? ?

[

128 L2 lógico que não

[

129 L1 mais e aí eu vou fazer 18 anos adivinha quando ?... ((vozes))

130 L2 em agosto?...

131 L1 em Outubro...

132 L2 que dia ?...

133 L1 dia 17 ...

134 L2 ah meu mais... sei lá o que tenho de fazer antes vou fazer só a ano que vem meu...

135 L1 éh só aí que eu vou tirar/ eu já tô adiantado a carta / quer dizer eu já pego carro já diRIjo já fiz muita coisa eRRAda...

136 L2 já bateu em muito poste?...

137 L1 não nunca bati...

138 L2 ah mano sei lá queria fazer isso mais:: ah fala de outra coisa aí...

139 L1 fala dei outra coisa?

140 L2 sei lá ::

141 L1 de que de drogas ?

142 L2 não isso aí eu não curto muito curto futebol se não curte não?

[[

143 L1 não já curti uma vez 144 L1 não

145 L1 não futebol eu gosto de jogá

[

146 L2 hum

[

147 L1 agora assistir pela televisão

[

148 L2 tinha de se corinthiano pro cê vê ((ruídos))

[

149L1 que corinthiano eu sou é homem

[

150 L2 cara quando você for na estádio cê vai vê como é que é ...

151 L1 uma porcaria ...

152 L2 Morumbi meu ... Morumbi...

153 L1 ah Gil eu não gosto de estádio cara pra mim eu só gosto de bater uma bolinha aí

[

154 L2 cê não gosta de um lugar que se nunca foi::

[

155 L1 veja bem aonde só tem violência ...e o pessoal só fica gritando eeehh/ eeeh tudo loco ah vai oh grita pra alguém grita pra correr atrás da bola lá cê for pra correr eu corro atrás da bola cara

[

156 L2 éh por causa da camisa que cê grita não por causa dos jogadores [

157 L1 que por causa de camisa o que rapaz ficá adorano essas porcaria aí esses bostas / esses merdas né? né? i:: ((vozes))

158 L2 ah esse ( )

159 L1 ah vamu mudando de assunto né? Gil sabe aonde eu passei fim do ano ?

160 L2 aonde ?...

161 L1 na cara da Emma sozinho com litro de vinho um litro de champanhe e no telefone a 00:00 ligando para a Fabiana passei três horas no telefone com ela ((ruídos))

[

162 L2 Santa Catarina não é ?

[

163 L1 Santa Catarina

164 L2 gastou pra caramba

165 L1 Imagina a conta eu quero vê quando chegÁ... acho que vai chegar dia 20 ... entendeu? 50 reais

[

166 L2 pô meu mais falaram que saiu bas/bastante fogos aqui né? ?...

167 L1 éh pelo que eu fui não/não vai pra fora pra olhar né? ver mais lá dentro... escutei barulho e ate não querei mais então ...com certe /ah tanto o pessoal aí falou pra mim que :: teve muitos fogos assim o negócio foi coisa de loco né? agora poxa tanta gente gastando dinheiro

em fogos aí que que podia fazer com esse dinheiro né? ?

[

168 L2 dá pra mim ((risos))

[

169 L1 dá pro cê

[

170 L2 não meu mais pra onde eu fui eu fui pra Bauru mais lá não tem tanto fogos não meu si bem que a cidade lá

[

171 L1 éh:: conhecia com si/ nunca éh tiveram fogos assim certo mais só pra em negócio do ano 2.000 lá então fala

[

172 L1 mais só pra cê vê né? cara meu amigo um amigo antes de/de lá tinha conversado ele tinha falado pra mim que ia ficá comigo na casa da Emma né? ia fazê companhia lá pra mim não dormir sozinho esse camarada acabou in::do embora pra um lugar aí chamado Bauru né? i:: i:: cara fala nisso e a Carol hein? onde que ela viajô?

[

173 L2 ah a Carol num/ num encontrei eu fui viajar aí num passô um tempo quando eu voltei ela também não apareceu num ligô

[

174 L1 ela foi pra Peruibe ?...

175 L2 não sei não tô sabendo não encontrei mais com ela ...

176 L1 i :: ...a Tamily?...

177 L2 ah a Tamily ela viajô ...voltou esse tempo aí agora voltou no salão mais eu tô achamdo que ela tá naquela fase de ficar com frescurinha sabe? essa idade de menina de 13 anos que fica com frescurinha ai éh oi pra todo mundo que se aparece e não sei o que

[

178 L1 ela (tê recolhei no jogo?)

179 L1 ela /ela já com raiva da Carol ?...

180 L2 eu acho que eu mais Andersom ele eu ajudar muito amigo gruda muito na Tamily ele a gente conversa assim que que ele pode/éh se ele vai namorar com ela tal memo por causa da idade o cara tem o que 17 18 anos tem 13 anos ...e o cara fica de boiando se gosta dela e ela começa a falar NÃo gosto nada

[

181 L1 e não desgruda na caso aí ele é 5 anos mais velho que ela que ele 18 ela 13 ah cara eu antes fosse assim se ela tivesse 18 e ele seria mais velho tudo bem ...

182 L2 ah Stevi cê sabe porque a:: Tamily não fala com o Carol ?

183 L1 porque::

[

184 L2 não sei acho que:: a Tamily ainda gosta do Felipe agora e a Carol uma vez ela tava com /com Felipe numa festa aí ela começo a dançar com ele e a Tamily viu tal ai começô a ficar com frescura essas frescurinhas assim de menina de 13 anos ...

185 L1 eu acho isso super chato né? meu essa cabeçinha aí ciúme né? meu ...

186 L2 mas o Felipe não/ não joga idéia pro lado dela não meu pro lado da Carol eu não sei né?

[

187 L1 Felipe é cabeça né?

[

188 L2 mais ::sei lá ele é um cara

[

189 L1 Felipe é muito discreto saba às vezes... ele tenta jogar algum né?/algum charminho diferente ...só que a pessoa não/ não cai não às vezes não percebem...

[

200 L2 não cai né?

201 L2 éh também ... ((ruídos))

202 L1 mais eu acho que se ele/se a Carol aceitasse levar a sério um relacionamento com que ele ia respeitar ela né? ...da maneira que ela merece e você ?

[

203 L2 hum hum

204 L1 ah sei lá meu ... agora o André já é um pouquinho diferente oh meu André já é mais sanguinário...

205 L1 O André::...

206 L2 o cara vai pra ltu mano ... trabalhá lá

[

207 L1 O André tem a fama de não sabê beijar bem aí...

208 L2 ele sei lá meu ele é muito xaropinho meu ele só leva a perder apesar de ser um

[

209 L1 o André:: nada mal apesar de ser um claber meio xarope... muito louco

[

210 L2 meu eu gosto do André mais

[

211 L1 ele é gente fina cara quando ele qué

[

212 L2 éh só esse tipo de gente que ele anda eu não tenho amizade

[

213 L1 mais às vezes ele dá umas mancadas ele dá umas mancadas que oh o cara começô a fazer umas

besteiras aí uma vez uma /um filme lá na locadora dele aí beleza aluguei pra ele engraçado

[

214 L2 o que ele tem locadora?

Stevi né? tô falando do/da locadora que ele aluga lá aí eu aluguei ai era pra entrega no dia se lembra ? [

[215 L1 ah eu tava nesse dia

216 L1 ham

[

217 L2 aí eu fui entregá quando eu cheguei lá o cara não me/ tinha viajado o cara viajo falou que eu ia pagá as fitas e ai falei ah ele tá de palhaçada né? aí a mãe dele saiu lá na rua e falou assim éh meu não paga a dele não paga só a sua vai lá e depois se se deixa ele se virar aí eu falei então tá e fui lá na locadora paguei só a minha /a minha era baratinha aí eu /entreguei saí fora aí depois ele voltou sabe? o que o cara teve coragem de fazer mano ?

[

218 L1 não

[

L2 por que depois ele ligô pra mim né? falou éh/éh minha mãe falou pra você que eu tinha viajado tal aí depois ele paga virá pra mãe dele fala : éh mãe fiquei sabendo que/que você saiu na rua fez mó escandalo por que eu não tinha entregado a fita sendo que eu não falei nada pra ele começando a ficar com essas idéia aí falei /aí eu falei pro Anderson né? não vamo tromba com ele vamo fala um monte mano coloca ele na frente da mãe dele e falar um monte

[

219L1ah eu acho mó palhaçada isso ... ah então Gil mudando o assunto aí éh:: se viu né? o pessoal que veio do sul aí né? na caravana éh:: cara

[

220 L2 pô meu cê não apresentô nenhuma irmã

[

221 L1cê não tava aqui rapaz

[

222 L2 lógico que que eu tava aqui infeliz dentro da minha casa aqui sai lá fora

[

223 L1 então probl/ o problema é seu porque você óh olha sabia que eles iriam vir::

[

224 L2 não sabia não

[

225 L1 ah o Anderson tava lá porque você não tava ?

[

226 L2 ah o Anderson cê sabe?/o Anderson sabe? como ele é

[

227 L1 eu saí com ele é

ele gruda na rabeira de todo mundo fica sabendo eu não sou de fazer isso

[

228 L2 i:: a irmã me me chamou pra ajudá ela e eu ajudei ela disse pra mim que ela a Glorinha e eu sem mais nem mesmo fui

[

229 L1 ah vai imagina quem sabe que aquela irmã lá

lá i:: olhei pra TOdas olhei pra TOdas mais teve uma especial ali que... éh eu fui passear

[[

230 L2 no meu salão ninguém ficou sabendo 231 L2 mexeu com tum tum tum

com o pessoal a gente foi lá na West Plaza e também foi no:: Ibirapuera no Ibirapuera fiquei o tempo todo ao lado dela ...

232 L2 lógico né? ela tá dentro do Ibirapuera como que ele ia ficá o tempo todo lá

[

233 L1 conversando lá

234 L1 né? eu andei todo lugar que eu tava indo eu tava do lado dela conversando com ela né?

[

235 L2 hum hum

[

236 L1 i:: péra aí

SITUAÇÃO DE DIALOGO 2

L1 RAPHAEL 17 ANOS 2° COLEGIAL
L2 CAROL 16 ANOS 2° COLEGIAL

01 L1 ah ele bateu ... no carro ...
02 L2 hum...
03 L1 ai saiu um pedaço da cabeça ...
04 L2 mais no poste? ou no carro? ...
05 L1 na carro falaram que foi no poste...
06 L2 quem falô ?
07 L1 ah ...todo mundo tava falando que foi no poste ...
08 L2 (lá parô gente) quem falô?
09 L1 quando eu fui vê tinha policia lá aí eu não fui

[

10 L2 mais cê vê mais cê viu

[

11 L1 não por causa da moto

[

12 L2 ham...
13 L1 por causa da minha moto eu não fui ...

14 L2 ham porque senão cê ia tá junto com ele
[
15 L1 não ... tipo assim... lá tava cheia de DSV ...
16 L2 que /que é DSV?
17 L1 polícia
[
18 L2 ham
19 L1 e eu de moto lá e ele ia enche omeu saco por isso que eu não fui
[
20 L2 ham :: e ele tava sem capacete?
21 L1 tava ...
22 L2 hum :: ai bateu num poste?
23 L1 no carro
[
24 L2 ham ...
25 L1 falaram que foi no poste mais foi no carro ...
26 L2 i como sabe que foi no carro?
27 L1 falaram ...
28 L2 mais morreu na hora assim ...?
29 L1 acho que sim...
30 L2 era seu amigo da/da onde ?
31 L1 da Pestana ...
32 L2 Ham :: aqui? ... éh:: bis também que tinha ?
33 L1 uma C.G
34 L2 éh quantos/ quantas?
35 L1 125 ...
36 L2 e a sua 100 ...
37 L1 100 ...também parecia um louco ...
38 L2 ele ia na frente assim correndo
[
39 L1 horra ...
40 L2 como que ele chamava ?
41 L1 Leandro ...
42 L2 quantos anos ele tinha ...?
43 L1 acho que 18 ...
44 L2 nossa morreu novo e da policia? ((risos))
45 L1 eu conversei com ele ainda 2 dias antes ...
46 L2 éh ...
47 L1 tipo assim oh subi a rua assim ele falô oh não sobe não que tem policia ai uma vez ele tava indo pra um lugar ai eu/ não vai pra lá não que tem policia toda hora que a/gente se cruzava ele falava ...
48 L1 nossa :: ...
49 L1 aí aí nois tava subindo tudo tudo de moto na Sexta
[
50 L2 subindo a onde ?
[
51 L1 no Sábado japonês aqui

[
52 L2 ham
[
53 L1 subindo aí
54 L2 quantas motos?
55 L1 5 ...
56 L2 ham ...
57 L1 aí nois subimos ele saiu ...
58 L2 ele subiu também /... ai depois ele saiu mais ele morreu na Sexta né? ?
59 L1 no sábado
60 L2 dia 29 ...caramba ... vixi... cê foi no velório ? onde foi?
61 L1 fui
62 L2 Chora Menino ((risos))
63 L1 tinha muita gente?
64 L2 só menino assim moleque ...
65 L1 nossa tinha umas 10 ou 20 moto lá na frente ...
[
66 L2 caramba:: tudo dele cê levo a sua também ...
67 L1 hum hum ...
68 L2 nossa e como que ele tava / tava lacrado o caixão
[
69 L1 lacrado
[
70 L2 mais deu pra ver o rosto dele

assim
[
71 L1 lacrado fechado
[
72 L2 todinho fechado... nossa cê queria vê assim cê deixassem?
73 L1 eu não ...
74 L2 tá vendo vai corre agora ...
75 L1 eu não corro
[
76 L2 hum hum
77 L1 e corro ?
78 L2 (barulho de boca) oh dexo eu fala oh a gente tá indo lá na policia ...
79 L1 os caras deu vários tiros pra nois
80 L2 Márcio tava correndo cê também tava correndo ?...
81 L1 não ...
82 L2 quem tava correndo ?
83 L1 ah fugiu né?
[
84 L2 mais onde foi?
85 L1 ali pra cima da Santa Inês
[

86 L2 ham e aí?
87 L1 aí ...
88 L2 e aí? ...
89 L1 ai vou falar tipo nois entramo numa rua ele entraram atrás ... aí tinha tipo um negócio em cima do rio assim ai nois pulamos assim mano assim aí o carro também vô CARro carro vô também parecia filme americano assim
[
90 L2 nossa::
[
91 L1 saiu faisca do carro tudo aí passamo a corre ai o Fer/ Fernando e o ET passaram né?
[
92 L2 porque ? de medo?
[
93 L1 éh? ham
[
94 L2 éh daí nois continuamo né?

[

95 L1 você e quem? na minha moto tava eu e o Fequinho
[
96 L2 Fequinho tava todo cagado?
[
97 L1 tava nada

[

98 L2 tava o quê ? tava alegre?
99 L1 normal ...
100 L2 ham ...
101 L1 aí descemo ...descemo não/ passamo no cantinho da lombada assim e o carro viando também na lombada assim também
[
102 L2 nossa ::
103 L1 aí es /es escutei 3 tiros assim falei vô para ... aí parei
[
104 L2 senão cê não cê ia morre né?
105 L1 aí o cara coloca um 38 na minha cara vai vai cê éh ladrão falo pra mim eu não /não porque cê tá fugindo então?
106 L2 ham ...
107 L1 aí eu falei/ pensei que não era comigo...
108 L2 ((risos)) aí cachorro
109 L1 aí ele não vem com historinha não
[
110 L2 ham ...
111 L1 aí ele me revistou parecia era um aparelho assim me revistando ...

112 L2 passo a mão ?
113 L1 tomei uma naquele lugar...
114 L2 nossa éh :: Fequinho também?
115 L1 inda que eu tomei um enquadro mais ainda da rota ...
116 L2 antes de ::
[
117 L1 tomei outro também ((risos)) ...
118 L2 porque enquadro da rota ?
119 L1 ah porque eu tava andando a pé
[
120 L2 a pé ?
[
121 L1 o cara veio com uma 12 falô vai vai vai ...falei ah aí ele me revistou eu com a chave não mão e ele não viu ...
122 L2 não viu? e cê visse?
123 L1 eu ia fala que era do pai ... que tava comigo a chave ...
124 L2 nossa :: e :: dexo vê ...cê foi na computação /até quando cê vai faze?...
125 L1 falaram que éh:: até novembro mais eu não sei cê vou até novembro ...
126 L2 até novembro , e não viu mais/mais o:: BETO?
127 L1 não ....
128 L2 nunca mais ?
129 L1 não ...
130 L2 vixi tá feliz ?
131 L1 não ...
132 L2 porque ?

133 L1 porque não
[
134 L2 cê queria vê ? ((risos))
135 L1 queria ...
136 L2 pra que?
137 L1 por nada ...
138L2 ham cê tá indo com o Fábio ainda? e a irmão dele?
[
139 L1 que /que tem?
140 L2 éh que/ que tem ?
141 L1 tá xavecando você
[
142 L2 por quê?
143 L1 ah tá ...
144 L2 hum oh quando ele aparece lá pra você o Pedro também foi lá no velório ? ...
145 L1 aqui da minha rua só fui eu
[
146 L2 ah só você conhecia né? vixi e o Fábio /o Fábio ficô com medo também da polícia?
147 L1 fico quando deram os tiros ele começo a chorar ((risos)) falo que tinha pegado na gente

[

148 L2 ham e aí?
[
149 L1 ele falou aí para/ para /para/ éh acho que pegaram eles não sei deram tiro neles

[

150 L2 ai coitado vixi éh:: xô vê lá na: ou lembra que você falou que foi assaltado lá onde foi?
151 L1 vila Dionizia quase fui assaltado ...
152 L2 como foi ?
153 L1 ah tava indo aí passo uma moto igual/igual a minha sim ( ) sem placa sem nada com

[

154 L2 ham ham
L1 155 dois caras... aí o cara coço a cintura assim
[
156 L2 que cane/que /que se falô
[
157 L1 sem placa sem nada
158 L2 ah:: ham ...
159 L1 ai coçaram a cintura
[
160 L2 coçaram
161 L1 éh coçaram tipo tem arma aqui assim
[
162 L2 ham ham ...
163 L1 aí começam a seguir a gente aí tinha uma hora que tinha cruzamento assim pare e duas valetas assim?
164 L2 que /que é pai?
165 L1 pare ...
166 L2 ah::
167 L1 pare ai éh para pará né? aí eu passei no meio do cruzamento...
168 L2 e aí?
169 L1 não tinha nenhum carro foi a sorte farol vermelho passei direto e os caras atrás
[
170 L2 tava sozinho?
171 L1 eu e o Carioca atras ... aí pegamô uma avenida de/de terra não sei onde eu tava ...
172 L2 e os carinhas?
173 L1 lá daquele lado Brasilândia sei lá Parada de Taipas Jaragua sei lá esse lado aí

[[[
[
174 L2 ah 175 L2 nossa:: 176 L2 ave::
177 L2 (ah foi lá que cê veio né?
178 L1 e fugindo cê queria o quê? ((risos)) ...
179 L2 vixi aí aí cê disputou r eles como ?
[
180 L1 não aí na/aí os caras conhecia lá nois demo de frente com eles de novo
[
181 L2 como ?
[
182 L1 demo de frente com com eles
183 L2 porque?
184 L1 porque eles sabiam conhe /eles conheciam as ruas lá e a gente não ...
185 L2 aí eles pegaram vocês por cima e aí ?
186 L1 aí saimo perto do Pery ...
187 L2 não mais e ai hora que vocês encontram com ?
188 L1 não começaram a corre corre e eles não pegaram ...
189 L2 ah e aí ?
190 L1 aí eles vieram atras da gente até o Pery quase
191 L2 mais porque querendo pega a moto ... já penso cê tá sem gasolina ...
192 L1 nossa a minha eles leva tem alarme ...
193 L2 ham...
194 L1 a minha eles não leva tem alarme ... levaro a dos moleques ((risos))
195 L2 porque a sua eles não leva?
196 L1 por causa do alarme ...
197 L2 ai começa a disparou ?
198 L1 e para a moto ...
199 L2 ah/ ah éh? nossa ôh ôh naquele dia que hora cê entrô umas 11 horas
200 L1 da policia?
201 L2 éh?
202 L1 3 horas eu cheguei do posto policial ...
203 L2 seu pai veio junto? eles foram de carro lá e aí?
204 L1 o Policial falou um monte pro meu pai fugiu da policia sei que não
205 L2 ah e aí cê ria?
[
206 L1 não né? falo que ia prende as moto ...
207 L2 nossa tava bravo? ah e aí?
208 L1 a mãe do ET chorando a irmã chorando ...
209 L2 a irmã dele foi?
210 L1 foi com ela ...
211 L2 ah ...
212 L1 a mãe do Pedro foi também
213 L2 choro também?
214 L1 não
215 L2 quem chorô só foi as duas... e porque que elas choraram porque que elas choraram porque ia pega a moto ?
216 L1 não por causa que Fábio Fa/Fábio parô a moto
[

217 L2 ham
218 L1 e os caras falô os cara falaram assim ah já que eles parô vamo atras dos outros ai o Fábio fico livre
219 L2 ham...
220 L1 aí o Fábio foi embora e a mãe dele penso que tinha carro de policia atrás dele ((risos))
221 L2 ah o Fábio foi embora o Fabinho e o Fernando ?
222 L1 Fernando tava dirigindo a moto dele eu tava na minha o Fernando dirigindo a dele/a do Fábio o Pedro dirigindo a dele e o primo do Pedro dirigindo a do Fernando
[
223 L2 ham
224 L1 aí os dois foram embora aí o cara falô assim se a moto se a outra moto não aparecer essas 3 motos vai fica pressas ...
225 L2 aí apareceu ? ...
226 L1 daí nos ligamo/ eu liguei pra todo mundo
[
227 L2 pra todo mundo quem?
228 L1 pra todo mundo minha mãe mãe do Fernando mãe do Pedro... pra vê onde ele tava

[

229 L2 eles tavam lá ?
[
230 L1 aí nisso ele veio/veio com magrinho aí todo mundo lá aglomerado um monte de gente lá né? no posto policia ...
231 L2 o magrinho tava junto nesse dia ?
232 L1 não...
233 L2 sorte né? ah dexo eu / i aquele menino que tava aprendendo se tivesse ele ia cai né? não e aí que /que falaram pro seu pai?
234 L1 ah um monte de besteira ...
235 L2 o que ::?
236 L1 primeiro ligô em casa... éh:: vem aqui no posto policial da Vila Amália que éh seu filho tá detido ((risos))
237 L2 e o seu pai ?
238 L1 aí meu pai éh que / que aconteceu éh fugindo da policia ((risos))
239 L2 e aí?
240 L1 ai meu pai foi lá ...
241 L2 foi ele e sua mãe ah sua mãe chorô?
242 L1 não minha mãe nem saiu do carro quase saiu depois só...
243 L1 aí a mãe do ET já inventou que os tiros foi pra mim aí deram né? mim
244 L2 ah ...
245 L1 aí o Tito falô que não que foi pra cima ...
246 L2 vixi aí coitado ... e pra mãe do Fernando que falaram? ...
247 L1 falaram falaram:: um monte também pra ela ...
248 L2 mais só foi/ foi ela e o pai dele ?
249 L1 ela/ os pais dele é separado ...
250 L2 ham ...
251 L1 foi ela e a tia ...

252 L2 nossa:: só eles? e do Pedro /do Pedro quem foi?
253 L1 a mãe ...
254 L2 só a mãe ?
255 L1 o pai tá viajando ...
256 L2 nossa::
[
257 L1 imagina ligam lá na sua casa e falam que se tá detida pra sua mãe ((risos))
258 L2 falaram assim desse jeito pro seu pai?
[
259 L1 imagina se falassem pra minha mãe
[
260 L2 nossa que/ que ele fazia?
[
261 L1 hum
262 L2 que que ela fazia?
263 L1 sei lá ...
264 L2 que horas era isso?
[
265 L1 revistaram até meu tênis ...
266 L2 nossa ::
267 L1 tava com medo que tivesse alguma coisa no meu bolso assim colocassem droga assim

[

268 L2 tivesse o quê?
[
269 L1 o quê?

270 L1 vamo supor ele pega droga põem no meu bolso e fala que era minha ...
271 L2 quem? a policia
[
272 L1 os policias
273 L2 ham
[
274 L1 eles fazem isso pra consegui dinheiro...
275 L2 ah e ali eu não sabia disso não...
276 L1 fiquei de bico assim olhando ... pega nada ...
277 L2 nossa :: vixi aí o Fábio foi lá foi ? foi ele e o Fernando?
278 L1 não o Fernando eles passaram de moto lá na frente ((risos)) eu olhei assim dei
[

[
279 L2 ham
280 L2 ham ((risos)) Fernando o Fábio deixô ele na esquina e o Fernando veio a pé com o documento da moto

dele que tava com ele ((risos))

281 L2 ham o Fernando tava a mil por causa da moto dele tava nervoso
[[
282 L1 (ele tava com medo) 283 L1 éh...
284 L2 ham...
285 L2 A Jackeline tá namorando
286 L1 o Fernando falo que é um gordinho
[
287 L2 com que?
[
288 L1 um gordinho
[
289 L2 que/ que éh?
290 L1 ela tá namorando com um gordinho o Fernando falô
[
291 L2 com que gordinho
292 L1 ela vê /quando ele vê o gordinho ele dá risada na frente dela ((risos))
293 L2 ham ela tá morando aqui ?
294 L1 num eu não sei...
295 L2 e ele não gosta mais dela será? ... ah não creio(nisso) vixi e cê vai dia 9 pra escola?
296 L1 dia 9 não dia 16...
297 L2 porque ?
298 L1 eu fui lá perguntar hoje...
299 L2 éh dia 16 que começa as aulas? não é mais no dia 9 ?
[
300 L1 não
[
301 L2 nem pro 1°
[
302 L1 daí eu num sei
[
303 L2 nem pro 2°
304 L1 só perguntei ainda 2° ela falo dia 16 ...
305 L2 legal... né? ?

306 L1 de manhã né?::
[
307 L2 de manhã ...
308 L1 tá ansiosa
309 L2 tô nada oh tô nada oh vô te que levantá eu vô te que saí de casa 10 pra 6 ...
[
310 L1 acordá cedo
311 L1 hei nada a vê oh...
312 L2 éh tudo a vê
[
313 L1 10 pra 6 Carol 5 minutos
[

314 L2 não tem ônibus
[
315 L1 vixi:: cê chega 7:10 no colégio vai te que sai daqui 6
[
316 L2 como éh:: e qu/ é
10 pra 7 oh ... é 7 horas 7:10...
317 L2 que horas bate sinal né?
318 L1 minha mãe entra 7:10 e sai 11:30 né?...
319 L2 cê vai comprar o novo uniforme?
320 L1 eu não preciso de uniforme ...
321 L2 ham cê vai estudar de noite? ... nossa ::...
[
322 L2 não que/
[
323 L1 não quero nem sabê
[
323 L2 o que
324 L1 a zona ...
325 L2 ham...
326 L1 a zona que vai se...
327 L2 cê vai muda/ muda de manhã
328 L1 vô nada
329 L2 vai sim ...

330 L2 ôh e ontem que hora que o cê entrô?
331 L1 1 hora
332 L2 caramba que /que cê fico fazendo?
333 L1 nada
[
334 L2 na rua quem tava ?
335 L1 eu o Patrick Marcel ...
[
336 L2 ôh mais o dia o Patrick?
337 L1 eu Patrick eu tava na casa dele eu Patrick Marcel Fernando o e Pedro
...
338 L2 nossa:: e o:: Fernando ?
339 L1 tava lá
340 L2 tava lá também?
341 L1 eu Fernando Patrick Marcel e o Pedro
[
342 L2 e a Viviane cê nunca mais viu/
nunca mais dexo eu vê olha aqui ... cê tá bom empina pipa ...
343 L1 não ...
344 L2 vixi seu pai fico bravo com você? no dia do posto/
345 L1 ah sei lá ele veio vio querer colocar ordem sei lá
346 L2 que que ele falô?
347 L1 entra no horário ou então ... eu aprovetei que ele tava dormindo
então eu peguei a chave e fui embora
348 L2 quê ?
349 L1 peguei a chave e sai...

350 L2 sai a onde de moto?
[
351 L1 na rua
[
352 L2 não á pé
[
353 L1 porque ?
354 L1 porque ...ele não queria eu deixa eu sai
[
355 L2 com a moto
[
356 L1 com a moto
[
357 L2 aí cê saiu a pé
358 L1 e só entrei porque todo mundo entro...
[
359 L2 hum
360 L2 porque todo mundo entro ham:: ... legal ... nossa eu tô mó cansada que cê fez hoje?
361 L1 fui pra computação ...
362 L2 que horas cê foi ?
363 L1 acordei 7 horas ...
364 L2 7 horas... caramba ...
365 L1 fui dormir era 1 e pouca ...
366 L2 caramba ...nossa ... mais e depois da computação que que se fez ...?
367 L1 da moto e do carro... L1 liguei pra:: você ::
368 L2 não e ham ham e aí ...?
369 L1 não... sei ...
370 L2 ah não sei não seiah lembra aquele dia que eu vim aqui? pegá a receita da sua vó lembra ...? sua mãe gosta do Kiko sabia ?
371 L1 hum ...
372 L2 ele chego em casa falô que ,que ele viu a mãe do herói ((risos))
373 L2 o Kiko tá mó sapeca né? tem que vê ...a Camila tá me ensinando a dirigir... legal né??
374 L1 o seu pai que po/ poderia troca essa moto pelo um carro... ele canso da moto né?...
[
375 L2 ham
376 L2 ham mesmo você sendo menor ?
377 L1 ele falo que é menos risco ...
378 L2 ham e você que/ que cê acha?
379 L1 ah não sei eu quero os 2 ...
380 L2 ah os/ ((risos)) ...
381 L1 é lógico cachorro::
382 L1 num que seja um pouco de cada mais...
383 L2 um pouco de cada? ham qual dos 2 você prefere?
384 L1 dependendo ...
385 L2 do o que ?

386 L2 um fusca ou uma moto?
387 L1 que moto...
388 L2 a bis...
389 L1 o fusca...
390 L2 um fusca ou :: uma escuter/
391 L1 um fusca é lógico ....
392 L2 dexo vê uma bis ou um:: chevete?
393 L1 um chevete...
394 L2 ah éh ?
[
395 L1 éh isso porque eu odeio chevete...
396 L2 nossa:: agora escolhe um carro o que você gostaria de ter agora ...
397 L2 hein? ?
398 L1 agora pra eu curtir agora?
399 L2 éh ... éh ...
[
400 L1 fala
401 L1 pera dexo eu pensar...
402 L1 fala ...
403 L2 ah dexo eu vê...
404 L1 ah um golfe tava bom ...
405 L2 golfi? que cor?
406 L1 vermelho ...
407 L2 vermelho cê ama vermelho né? ah?::...
408 L1 éh o Feguinho aqui joga video game?
[
409 L1 não
410 L2 não ? não vem mais aqui?
411 L2 não...
412 L1 ham::
413 L2 ôh Raphael eu acho que eu vou embora tá bom? ... tá vô embora...

SITUAÇÃO DE DIALOGO 3

L1 CRISTINA - 14 ANOS - PARTICULAR

L2 – ELISA – 14 ANOS - PARTICULAR

01 L1 por que que o Cassiano terminou com a manorada dele?...

02 L2 ah eu não sei eu primeiro que ele queri ficar com a Joana né? e depois/ quem nem ele começô a namorar muito cedo...com doze anos ele começou a namorarar

[

03 L1 e agora ele tem quantos anos menos?

[

04 L2 acho que dezesei dezesete por ai

[

05 L1 a mesma menina? tava namorando...

06 L2 demorou

[

07 L1 onde que ela morava mesmo? Não era em São/

[

08 L2 lá em São Bernardo mesmo

[

09 L1 São Bernardo

[

10 L2 éh:: ele é bem mais bonito que ela

[

11 L1 ah ela é bonita mais ela é/ ela /é meio/ acho que é japonesa mestiça não sei...mais a Joana também não é tão bonita é que ela é um tipo diferente assim

[[

2 ah:: 12 L2 éh

é/é legal entendeu?...

13 L1 os dois usam também roupas.... super fashion....

14 L2 ficou legal o João imitando ....

[

15 L1 éh:: ai o João é bonito né?

[

16 L2 eu acho ele bonitinho...oh mais sabe? o que eu acho que não vai dar certo esse negócio... ele com você

[

17 L1 ah eu não sei

[

18 L2 que ele mora muito longe:: entendeu? óh por exemplo eu

[

19 L1 mais até ai a Joana mora no Rio de Janeiro e o Cassiano em São Bernardo...

20 L2 ah mais... será que vai dar certo deles?... eles só ficaram... a gente não sabe

[

21 L1 bom eu/ eu também por mim ficá com ele já tá bom demais ((risos))

22 L2 ah sei lá... não porque oh por exemplo eu já gostei de um menino... que não é daqui né? i ah não dá certo eu escrevi email já fiquei escr/ éh:: falando ( ) um tempão... mais não dá certo ... que daí você sai de noite com as suas amigas i um monte de gente... i vai ficá pren/ presa a um menino que está em outra cidade outro estado entendeu?

[

23 L1 ah sei lá eu acho complicado vamu vê o que acontece né?...

24 L2 ai eu acho que só se você... sei lá se ele fosse estudá em São Paulo... por exemplo fazê faculdade... ele já vai entrá no terceiro não vai? ...

25 L1 entrô agora ...

26 L2 ah é... ele tem 16 anos não é?

[

27 L1 é...é 16...

28 L1 é uma boa diferença por que geralmente os meninos da nossa idade...é/são tudo uns sonsinhos ((risos))

29 L2 é mesmo... são bem mais bobinhos assim....

30 L1 verdade...

31 L2 por isso que é bom:: um menino mais velho...((risos)) a gente que tem 14 é melhor

[

32 L1 ah mais aí é ruim por a gente tava numa série super abaixo entendeu?... e também sei lá...

33 L2 ah mais nos/ nossa idade tem cabeça de criança...

34 L1 e corpo também ((risos)) ((tossiu)) ai vamu vê se chega logo tenho que ligá pra minha mãe ...

35 L2 eu também tenho que ligá:: avisando... pro meu pai vir me buscá ...mais sabe? o que eu acho que não sei se vai dar certo isso porque oh ele trabalha meio longe...na Barra Funda i:: eu vô tê que ligá... quando eu já estivê mais ou menos a hora que a gente vai chegá ... cê tem uma idéia? ...

36 L1 éh:: mais aí quando a gente for pra/ pra jantá aí acho que a gente vai ter mai ou menos uma noção...

37 L2 ah é verdade... aí eu ligo... só que nunca dá certo eu tentei ligá várias vezes... nunca dá certo... hoje eu também tentei ... no posto que a gente parô né? ...

[

38 L1 éh:: ai tá me enjoando esse ônibus ((risos))

39 L2 que sentá na janela?...

40 L1 não não precisa ...não... ai ai quatro e meia ainda...

41 L2 porque a gente vai chegá umas oito e pouco...

42 L1 ah éh:: acho que umas nove porque ainda a gente vai pará pra jantar...ai ai... não i aquele

passei que a gente fez acho que foi quarta- feita pra cachoeira nossa::

[

43 L2 não foi terça-feira

[

44 L1 terça? éh:: foi o primeiro dia

[

45 L2 ah ...

46 L1 nossa ... mi quebrou todinha ...

47 L2 ah mais é lindo lá vai

[

48 L1 éh:: a vista é maravilhosa...

49 L2 cê não entrou na água në?...

50 L1 não só molhei o pé

[

51 L2 puta meu eu entrei ... depois eu fiquei com dor de ouvido mais valeu a pena... eu entrei debaixo da cachoeira

[[

52 L1 eu devia ter ido 53 L1 eu queria ter entrado só que eu tava com tosse...

54 L2 tá com tosse

[

55 L1 éh:: aí não deu mais cansô aquelas subidas hein? ...

[

56 L2 foi demais

57 L1 mó raiva acho que dava pro ônibus subi sim...não é possível

[

58 L2 dava sim por oh/oh o:: micro ônibus subiu...não é tanta diferença de tamanho

[

59 L1 é mesmo?

[

60 L2 mais eu voltei de micro ônibus...

61 L1 ah sortuda

[

62 L2 muita folga...

63 L1 muita mesmo... sorte tua...

64 L2 eu acho que eu peguei sotaque sabia?...

65 L1 eu também...cê vej/ éh:: mineiro...

66 L2 lógico né?... só falavam mineiro ((vozes))

[

67 L1 hã ... ah falavam um pouco dos cariocas...

68 L2 mais eu lembro que nas férias de Campos do Jordão eu peguei sotaque carioca ...

69 L1 éh:: também né? só tinha carioca

[

70 L2 éh:: eu acho que essas férias começa em julho me falaram que parece que não vai ser mais juntos cum:: São Paulo... parece que eles vão pra

[

71 L1 não

Cabo Frio e a gente não sabe ...

[

72 L1 hum que droga... ((vozes)) São Paulo só tem menino feio...

73 L2 desses a gente já conhece todo mundo já::

[

74 L1 éh...

75 L2 oh tem que entrá gente cê tem que convidá um pessoal pro:: entrá

[

76 L1 é mesmo...

78 L2 pessoal até que nos descobrimos

[

79 L1 ham aí é mais difícil amigo mesmo eu tenho mais assim é no movimento ...

80 L2 não é mais é que o pessoal acho que tem um pouco de preconceito... não dá não querem

[

81 L1 é verdade

conheCER::

[

82 L2 é mesmo...por exemplo eu tive preconceito nas férias... pensei que ia ser uma merda... Salão da Piedade ((risos)) lá nos cafundas não é nem hotel

[[

83 L1 eu também pensava 84 L2 não mais num é hotel mais eu achei bom assim ah::

[

85 L2 éh:: fa/ mais foi legal mais eu achava que num ia ser muito não...

86 L1 -- cê já tinha ido pra cachoeira? ...

87 L2 não .. mais eu tinha ido lá pra:: hotel não né? ... num lugarzinho lá....

88 L1 casa dos (romeros)

[

89 L2 éh ... nossa aquele dia foi maravilhoso né? que quando ficô cheio de nuvem...nossa parecia um tapete meu

[[

90 L1 éh:: 91 L1 no primeiro dia as nuvens tavam... passando entre a gente eu lembro que eu sai bem de manhã ... i:: eu ficava no meio das nuvens.. aí no segundo dia as nuvens tava abaixo da gente... tava lindo ... a noite aquele monte de gente...acho que eu

[

92 L2 éh muito legal

nunca tinha visto o céu tão bonito... sem poluição

[

93 L2 éh muito bonito... e a gente subindo nas pedras...

94 L1 quase que eu caio... sempre tinha uns meninos pra ajudá...

95 L2 éh:: eu raspei o pé lá tá doendo até agora...

96 L1 eu escorreguei tinha um buraco lá eu quase que cai a noite eu não tinha visto...

97 L2 hã é mais legal ainda ver o céu lá da pedras ( )

[

98 L1 ver as luzes da cidade

[

99 L2 éh::

muito legal

[

100 L1 legal muito bonito... de lá do altão ...éh:: -- o Frits? ((riso))

101 L1 porque você não participou?

102 L2 não sei não me convidaram...num tava nem::

[

103 L1 mais eu gostei mais do:: Frits do Rio

[

104 L2 éh:: eu também...

L1 aquele menino falava muito bem... aque/ aquele que fingiu que era jornalista lá...

[

105 L2 éh:: ele falava muito bem

106 L2 mais eles zoaram muito cum/ com os padres aquela / aquela educadora como ela chama?

[

107 L1 Neus/

[

108 L2 Niu/ Nê... zoaram muito com ela... zoaram de mais...

[

109 L1 coitada

110 L1 a gente gostô da (ZeZé) da Piedade apesar dela não gostá ... mó confu né? ... ninguém

[

111 L2 éh:: achou graça quando falou de (Jacy) de São Paulo e Rio... só na primeira quando foi a

[

primeira? ... L2 éh::

112 L2 ah eu não lembro direito...

113 L1 ah eu também não lembro...falô do Tietê lá ...ah – eles zoam com o padre mais os padres são mó legais... quem tava lá o:: Marcelo o Virgílio...i o:: que fala italiano lá ... como é que

[[[

114 L2 éh:: 115 L2 o Pepino 116 L2 tinha mais um lá

é o Stefano

117 L2 Padre Stefano

[

118 L1 não conseguiu mesmo né?

[

119 L2 éh:: ele só falava algumas coisas i o:: Marcelo traduzia...

120 L1 num dava não sabia Português... não sabe

[

121 L2 meu mais ele falava muito palavrão ...catsu L1 caspta... nossa:: aí o Marcelo não traduzia né?... ((risos))

[

122 L2 éh:: pior que todo mundo sabia o que que

era...nossa ele griTAva na hora...é mesmo há mais valeu a pena ...

[[[

123 L1 éh:: 124 L1 ele se impolgou demais 125 L1 isso mesmo valeu mesmo

126 L2 nossa que vento...

127 L1 ah tô com sono aí eu quero aprendê tocá violão EliSA:: você precisa me ensinar...

128 L2 éh:: você chegá lá mais você já tá tocando legal (Next Kiss)

[

129 L1 mais eu só tóco:: acórdes que não tem (pestana) ...

130 L2 ah até aí no começô todo mundo é assim...

131 L1 mais o:: como chama aquele menino Gustavo?

[

133 L2 éh

134 L1 ele falô que o sol pode tá com pestana também

[

135 L2 o:: sol?

[

136 L1 é ...sol

[

137 L2 ah:: tem também...mais é mais difícil né? mais todo mundo usa o sol sem pestana...

L1 eu acho que eu vou comprá aqueles livrinhos sabe? ... que::tem música ... pra mim tocá...

[

[

138 L2 (que é riscado)

139 L2 éh:: eu tô ligada...

140 L1 falam que quem toca teclado tem mais facilidade mais eu não acho não

[

141 L2 éh:: porque você já está acostumado com a música né?...

142 L1 com o ritmo certo?

[

143 L2 éh::

[

144 L1 só com o ritmo mais.. a habilidade assim motora não

[

145 L2 ah por exemplo eu fazia teclado... aí eu (apareceu) esse teclado e eu fui fazê violão com a minha irmã ... só que a minha irmão não tinha feito nenhum feito nenhum instrumento i eu peguei bem mais rápido do que ela... você pegou legal você pegô

[[

146 L1 éh eu peguei 147 L1 porque oh:: na verdade meu pai tinha me ensinado a posição dó .. a posição ré e a posição sol... só essas três i eu não sabi/tocava nenhuma música aí o primeiro dia que eu peguei pra tocá foi na vinda .... na viagem...

148 L2 que eu ensinei Next Kiss né? Next Kiss é facinho aí cê vai pegando rapidez assim i acostuma...

149 L1 é uma locura deve ser legal ficá sentada na varanda monte de gente tocando violão ...deve ser legal fazendo lual também na praia sempre tive vontade minha mãe fala que ela fazia quando ela era jovem...é assim vai lá pra praia aí à noite acende uma fogueira senta

[

150 L2 ah é? como assim ela ia pra lá pra praia todo mundo em volta assim... fica tocando violão... conversando aí sei lá ... é geralmente

[

151 L2 mó loco quentinho uma vista bonita..

ela fazia isso quando ela ia pra/ pro hotel que é na frente da praia ( )

[

152 L2 mais ela sabe tocá violão? ...

153 L1 não:: mais sempre tem um que sabe?

[

154 L1 éh:: ... no movimento tem um monte...

L2 eu queria eu vô aprendê eu não queria eu vô... meu pai que sabe/

[

155 L1 éh:: seu pai é que sabe né?

[

156 L2 mais só que ele /ele aprendeu sozinho também então eu num:: não sei se ele vai sabê me explicá

[

157 L1 é teoria acho que ele não vai sabê muito né? porque teoria é mais com aula... mais

[

158 L2 ah mais teoria também não é tão/ ...

[

159 L1 num é... pois é acho que o Marcão a Alessandra aprenderam tudo assim...

160 L2 cê acha que eles tiveram aula?...

161 L1 o Marcão não teve ele falô pra mim

[

162 L2 éh:: não tem nem dinheiro pra:: o Alessandro também não teve aposto

[

163 L1 éh:: o Alessandro toca muito bem...

164 L2 éh:: sabe? o Gustavo ele tá aprendendo assim sozinho ...ele toca é porque ele toca

[

165 L1 éh:: ele toca bem também

piano...aí ficô mais fácil pra ele

[[

166 L1 ham 167 L1 mais piano éh:: mais difícil do que teclado

[

168 L2 é porque a tecla é mais dura né? sei lá

[

169 L1 mais dura i:: o acórde você tem que ficá mudando toda hora... porque não é não tem aquele ritmo que ficá ... acaba logo você tem que mudá rápido pro outro

[

170 L2 que fica tããã:: continua assim acórde...muito mais difícil eu já tentei fazê ... é difícil

[[

171 L2 éh:: 172 L2 mais el/ mais ele é bom sim pra aprendê sozinho...

173 L1 éh:: difícil...

174 L2 eu fiz aula acho que:: uns dois meses no máximo

[

175 L1 mais é que em Sorocaba não tem tanto lugar pra fazê aula de violão porque Tatuí que é uma cidade ali perto tem os concervatórios melhores da região... então todo mundo vai fazê aula no concervatório entendeu?...então tem pouca... éh:: escola...assim pra tocá violão sabe e também eu não ir pra Tatuí é mó

[

176 L2 sei longe teria que pegá ônibus... tenho dois amigos que vão pra lá... mais eu... não tô a fim...

[

177 L2 ah sim

178 L2 ai ai ... acho que não fez muito bem eu tê comido lá....aquele rocombole ... ((vozes))

179 L1 você devi ter comido coisa salgado... (tá logo na frente ali) ...

180 L2 pois é agora eu tô meio mal né? .... também tô com sono... vou dormir daqui a pouco...

181 L1 oh cê tem que i na minha casa Elisa...

182 L2 pois é ... sua irmã ainda tem aquele hamister?...

183 L1 tem

[

184 L2 tem?

[

185 L1 só que ninguém liga muito pra ele mais

[

186 L2 é mais no começo né?

[

187 L1 éh:: porque eles não faz nada não é que nem cachorro que brincá sabe?...ele só fica lá na gaiola rodando que nem um tonto...((vozes))

188 L2 ah mais dá pra você tirá da gaiola e brincá com ele não dá?

[

189 L1 só que tem que tomá cuidado pra ele não fugi

[

190 L2 éh:: tem que tomá assim/você tem que ficá prestando atenção...por exemplo cê tá assistindo um filme com cachorro dá porque você fica:: passando a mão

[

191 L1 éh:: assim... agora o Hamister você precisa prestá atenção pra ele não fugi ...

192 L1 éh:: ele não é um animal ... sabe? dócil pra você ter em casa tanto que é usado pra teste de laboratório e essas coisas cobaia... éh:: ele não tem nenhuma inteligência nada nada...eu

[

193 L2 um rato né?

acho que meu primo vai:: essa semana pra casa... e ele tem carta já ... e aí você podia ir lá em casa...pra gente conversá dá uma volta lá....

194 L1 quantos anos seu primo tem?...

195 L2 18 ele vai fazê 19 em / não ele fez 19 em novembro vai fazê 20 ... novembro desse ano...

L1 que dia ele faz cê sabe?

[

196 L2 23

[

197 L1 hã i:: eu faço 23 de novembro

[

198 L2 é:: ?

[

199 L1 éh::

[

200 L2 legal

[

201 L1 nossa:: ...acredito...

202 L2 agora vô lembrá do seu aniversário

[

203 L1 eh:: qual é o dia do seu?...

204 L2 11 de Abril

[

205 L1 éh:: eu sabia que era em Abril... o meu e do meu pai é dia 21 de Abril...

206 L2 é feriAdo não é?

[

207 L1 éh:: Tiradentes

[

208 L2 éh:: acho que é Tiradentes ...

209 L1 mais por exemplo meu tio ele nasceu dia 05 de Setembro... aí meu:: vô registrou ele como dia 07de Setembro pra caí no feriado... então na verdade ele nasceu dia 05 e registrado dia 07...

210 L2 horra ... mais comemoram dia 05 né?...

211 L1 éh:: comemoram dia 05... que é o dia verdadeiro

[

212 L2 éh:: nossa conheci tanta gente que faz aniversário em Novembro ... tanta gente

[

213 L1 eu tenho uma amiga que faz dia 24 ...

214 L2 ah nossa dia 22 é meu tio dia 23 sou eu dia 24 eu não sei quem faz aniversário eu sei que a minha tia casô sempre eu lembro disso porque:: é depois dos aniversários ... dia 26

[

215 L1 ah:: foi meu primo 27 minha mãe 29 meu tio 15 u:: Gustavo 18 a Cris... não sei quem é dia 07... muita gente que eu conheço...

SITUAÇÃO DE DIALOGO 4

01 L1 CRISTINA 17 ANOS PARTICULAR (acampamento)
02 L2 ALESSANDRO 17 ANOS ESTADUAL

03 L1 mais o que que foi te encanto nela? foi só assim a beleza ou alguma outra coisa também?...
04 L2 éh no começo eu vi ela assim que tipo assim eu tinha feito uma aposta com o Marcão né?
[
05 L1 ham
na casa dele cheguei assim pro Marcão Marcão aposto 5 reais com você que nessas férias eu não vô ... chavecá nenhuma ... menina
[
06 L1 chaxecá nenhuma menina
[
07 L2 não vô chaxeca nenhuma menina e foi num chavequei ninguém...
08 L1 ham ham ...
09 L2 eu só :: achei ela bonita na boa... aí
[
10 L1 ai ganho 5 reais do Marcão ...
11 L2 éh... aí eu cheguei no::/ cheguei na Barra Funda ela passo aí o:: cheguei assim o Marcão put's quem é ? quem é ? quem é ? aí eu falei oh já ganhei 5 reais ai começô aí ele começô me zuá mais só achei ela bonita mano aí depois quando vi:: ...
[
12 L1 foi só boni/ só beleza?
13 L2 ai depois quando comecei a conversar.. percebi que não era só isso... aí... tal...
14 L1 curtiu a sinceridade dela ?
15 L2 hum hum ((risos))
16 L1 éh muito engraçado né? ?
[
17 L2 éh...e você?
18 L1 oi ...
19 L2 nessas férias ?
20 L1 eu não eu não ... nem Alessandro?
21 L2 éh né?
22 L1 i di mim você não vai conseguir arrancar nada muito menor assim com o gravador ligado ... ((risos))
23 L2 acho que tá gravando os problemas as táticas
24 L1 Oi?
25 L2 nada nada ...então
[
26 L1 o que ((risos)) quer mudar de assunto? ((risos))
27 L2 então o que você achou da férias ?
28 L1 ah eu gostei foi mó legal... nossa aquela cachoeira era muito lin::da cara

29 L2 cê foi de cima?
30 L2 foi não foi ?
31 L1 fui que ela era mais quentinha mais /nossa maravilhOSA e você o que que você achô?
[
32 L2 aquelas férias loucas
33 L2 pu/puta quando falô caminhada do Virgílio puta::
[
34 L1 eu também cara nova quando falo caminhada do Virgílio
[
35 L2 PUta eu/
[
36 L1 eu só fiquei imaginando
[
37 L2 só pique no chão só suBIda descida trilha
[
38 L1 tá ligado? que /que ele que fais aqueles acompanhamentos de carnaval ...(((risos)) que éh mó:: nossa toma banho na rio fazê xixi num buraco na chão
[
39 L2 éh...
40 L1 maraviLHOso...
41 L2 mas valeu a pena quand/ quando chove aquela cachoeirinha pequeninina que a gente pensou que ia sei lá?
42 L1hum hum ...
43 L2 puts se fosse aquilo lá mano eu ia me matá cara...
44 L1 ah na cachoeira mesmo só que lá embaixo depois gente subiu e chegou lá no lugar

[

45 L2 naquela parte que a gente tinha que pular sabe?
46 L1 sei
47 L2 uma pá de gente caiu ...
48 L1 hum hum ...((risos))
49 L1 eu sujei minha bUNda lá também ... ((risos))...
50 L1 cê tem que ver a Catarina como ela ficou ... ((risos)) nossa ficou muito engraçada...
51 L2 Marcão caiu imagine o Marcão caindo ali ((risos)) ... achei aque/ aquela cachoeira muito legal ...
52 L1 éh ::
53 L2 Marcão morrendo afoga::do ixi::
54 L1 e aí quem mais de legal você conheceu ? ...
55 L2 hum ah depois do resto ninguém...
56 L1 ah cê não conhece ninguém de legal?...assim...
57 L2 ah o pessoal eu já conhecia ...

58 L1 o pessoal co/das férias então se resumiu o pessoal do Rio né? você fez amizade cum mais ninguém ...
59 L2 éh:: foi bem sim eu fiquei mais co/ conversei mais com o pessoal do Rio ((som de violão))
60 L1 é mais fecha::do ... pessoal do Rio:: ((risos))
61 L2 o pessoal de Minas só falava com a Gabi ...e a Paulinha... de Minas ... éh...
62 L1 a Paulinha
63 L2 que eu conheci ela acho que foi pro:: último dia ...que a Gabi veio apresentar...aí::

[

64 L1 ela foi em Salvador cê não lembra dela ?... de Salvador?
65 L2 mais eu não cheguei a falar com ela... aí
66 L1 falei com que ela caiu na minha equipe:: lá das brincadeiras
67 L2 ham...
68 L2 aí depois ...só(ficou) a Gabi com o Lucas com Renato ... o básico né?
69 L3 (uma outra pessoa : cadê o Thiaguinho cês viram o Thiaguinho por aí)
70 L2 Pessoal do Rio eu não conhecia todo mundo só a Anelise que tinha de novo ...
71 L1éh iss/ ela não foi né?
72 L2 éh ela não tinha ido pra Campos...
73 L1 mó simpática ela gostei dela ((ruídos))
74 L2 éh é legal ... tem uma hora que ela estava chorando lá...
75 L1 ah éh? Por quê?
76 L2 sabe ali no:: tipo tem o salão ali o refeitório... aí sai tem aquele pequenini/ pequenini/ aquele moinho pequenininho... eu fui perguntar se ela tinha visto o Marcão ... ela tava lá chorado sei lá ...
77 L1 hum hum
78 L1 nossa mais cê num sabe o que aconteceu ?
79 L2 não sei... nem perguntei também
80 L1 nem conhecia a menina direito
81 L2 éh nem conhecia a menina direito ia chegando ia perguntando lá ô que qui você tem?
82 L1 tá algum problema :: ((risos))...
83 L2 éh:: isso era missão pro Richard ((ruídos))
((fala de outros vocês estão servidos?))
84 L1 Oi ...
85 L2 ( ) não mais

86 L1 aí ...
87 L2 isso ai era missão pro Richard ...
88 L1 cê chamou o Richard ? ah ((risos)) missão pro Richard ((risos)) mancada ((risos)) o pessoal no:: no:: ... ficava falando dela e do Edu... dele e da Julinha... ficava zuando... essa zu/ zueira já é velha todo mundo zoa com eles ... deste Salvador ...
[[
89 L2 ham 90 L2 a Julinha gente fina
[
91 L 1
eu adoro ela ela é muito boa ...
92 L2 ela ainda tem 4 anos de colegiais ((risos))
93 L2 eu vou saí ela tem mais ano ...
94 L1 ela é muito legal meu... eu adoro ela
95 L2 a outra Júlia também ... aproveitá que a gente tá falando dos cariocas lá tem cariocas chato são cariocas CHAtos puta aquele cara é muito chato (no duro) ... puta
[[
96 L1 agora cê vai falá ((risos)) 97 L1 ah não vai eu/eu a Letícia já ficamu u/um:: mó tempo falando dele ((risos)) feito um/
[
98 L2 cê também acha ele chato?
99 L1 não éh porque eu nem sei porque que a gente começo a falá dele na/ aí a gente ah meu nossa vão pará que a orelha dele já deve tá quen::te ((risos))
100 L2 NOssa esculacharam legal o garoto puta aquele cara é muito chato muito metido ...
101 L1 tá vamos mudar de assunto né? ...
102 L1 não é que eu não gosto dele eu gosto dele mas...
[
103 L2 muito metido
104 L1 eu gosto ele é meu amigo
105 L2 aquele cara tem ...6 meses de movimento sei lá quanto tempo ele tem vem querer quebrar o Marcão pu::ta ... meu
106 L1 hum ... por que quebrá o Marcão?
107 L2 éh começô falá umas COIsa lá puta assim sem pé nem cabeça ...
108 L2 queria falá complicado e não sabia...
109 L1 éh né?
110 L2 éh né? ...
111 L1 em compensação tem gente não sei quantos anos de movimento e não fala nada né? Alessandro? nunca
112 L3 oh eu sou meio caLAdo meu ... tenho três anos ...
L1 três anos de movimento já ? ...noss::a
[
113 L2 era pra mim ter falado na assembléia ... eu ia falá sobre a caminhada cheguei nem falá sô meio envergonhado pra falar assim em público ...

[

114 L1 hum::
115 L2 queria ser cara de pau queria ser sem vergonha ....
[
116 L1 hã cê envergonhado até quando tem duas pessoas da escola da comunidade cê envergonha::do né? ((risos)) até na escola de comunidade se conhece todo mundo cê num fala nada
[
117 L2 hum hum
118 L2 sei lá porque ... de vez em quando vem umas coisas na cabeça pra mim falá... ((ruídos externos – rádio "Hora do Brasil"))
119 L1 até um::/ até o:: seu irmão falava nas escolas de comunidade
[
120 L2 ah /o Reinaldo/ o Reinaldo fala

[

121 L1 de vez em nunca::...
122 L2 não agora ele tá falando mais... fui numa esc/ fui numa escola de comunidade ele já tá até falando bastante até ...
123 L1virou tagarela foi ?
124 L2 ai qu/ele éh o mesmo ...
125 L1 nossa agora eu tô vendo o (Pepe fino) é muito figura ((risos))...
126 L2 E a Ana Maria não tenho que ir pro médico sabe como que era circular ?
[
127 L1 ham
128 L2 iam capitá MEu cabelo... penteá tudo pra frente... passá tALco e cor/
[
129 L1 e fazê você dançá? L2 fazê/ não colocar aquela calça bem:: larga dele e a roupa estilo dele pra mim ficou andando assim que nem um::
[
130 L1 que nem patinho ...
[
131 L2 puta
132 L1 nossa e ele aprendendo a dançá com a baiana ((risos)) engraçado cara nossa ...
muito muito engraçada ...
133 L2 puta coisa que o:: Marcelo /o padre Marcelo ele não se agüentava ...cê só escutava o :: Stéfano falando sei que lá falando cu:: uma pá de palavrão em italiano ((risos))...
134 L1 não não e ontem que ele tem traduziu um palavrão e eu NOSsa meu porque não sei o que ele falou não sei o que que ele falou não sei o que de MERda e éh igual MERda né? em italiano
[
135 L2 éh não todo mundo entendeu/

[
136 L1 traduziu
[
137 L2 todo mundo entendeu puta merda né? e ele falou *puta la merda* ficô tudo na merda
[
138 L1 ah éh
[
139 L2 negócio tipo assim
[
140 L1 éh aí não tinha como ele não traduzir né?
141 L2 éh::
142 L1 quando eu lembro do catsu lembra em Salvador? ele só falava ah num sei que lá *catsu/ catsu* aí o Marcelo não traduzia...
143 L2 ontem à noite na Assembléia não sei ser você prestou a atenção... (no salão o Vafancou ali) porra
[
144 L1 eu vi o Vafancu
145 L2 eu puta meu e o::
[
146 L1 Padre Marcelo eu fingiu que num :: passou batido
[[
147 L2 fingiu que num/ 148 L2 éh passou batido
149 L2 então eu sou mais educado possível ... não o Stéfano éh a maior comédia
[[
150 L1 éh 151 L1 não o Stéfano fala tudo gritan::do não sei o que e o Padre Marcelo fala todo i:: não sei o quê não que sei
[
152 L1 éh
que lá ...
153 L2 e na tradução que o pessoal do Rio fez ...
154 L1ah tá ((risos))
155 L2 éh ... ficou falando mó hora aí ficou o carinha lá que nem fazendo sinal/
[
156 L1 ai olha o tamanho desse seu doce de lei::te...
157 L2 Put's isso aí dá para a ano inteiro ...
[
158 L1 ham ham
159 L1 mas tudo bem!
160 L2 então né? ... e o:: que que a gente tava falando?
161 L1 Na tradução do pessoal do Rio que aquela mulher falando espanhol uma hora e ela
[
162 L2 éh

traduziu (((risos))
163 L2 éh agora ... vamos começá o Frits puta aquela parte matou
[
164 L1 por que será que o Fabiano usou ...como é que era? ...
165 L1 e L2 usou calça jeans na cachoeira
166 L1 é por que será que Manaus só manda pepino pra gen::te ((risos))
167 L2 por que /como que a :: lavoura estragou
168 L1 e L2 faltou abóbora ... ((ruídos))
169 L2 Puta cara mó comédia ...
170 L1 tinha varias engraçadas porque o ônibus do Rio desmonta porque foi contratado pelo
[
171 L2 éh

172 1406
[
173 L2 legos
[
174 L1 mas você sabe porque que foi /que eles fez o 1406? a Julia me contou que o Padre Marcelo ligô e :: contratô o ônibus e nem foi ver o ônibus ligô e contratô nem quis sabê tá ligado? por isso que falaram que foi contratado pelo sistema 1406 ...
175 L2 esse ônibus aqui ainda bem que a gente já conhece ... Edgard
[
176 L1 éh
177 L2 ele era da Urumpunga né? ? ...
178 L1 sei lá meu mas ele leva des/ meu
[
179 L2 desde de no/ noventa
[
180 L1 desde SEMpre cara ele leva o pessoal do movimento pra cá
[
181 L2 desde 90 ele falou pra mim
182 L1 dez anos ...
[
183 L2 dez anos...
184 L2 ele se considera como se fosse do movimento ...
185 L1 hum ...
186 L1 vai em todas as peregrinações ...

187 L2 éh só não foi pra Salvador ...
188 L1 éh:: eu também não...
189 L2 também com esse ônibus aqui ir pra Salvador ...
[
190 L1 hum não dá
[
191 L2 não dá ...
192 L2 aquele ônibus lá era enorme meu...

193 L1 aquele ônibus era muito bom tinha dois motorista
[
194 L2 dois televisões... banheiro bem lá embaixo ... tudo aqui não vai ficá fedendo um pouquinho ((risos))
L1 mais também 36 horas dentro de um ônibus cê queri o quê?
[
195 L2 horas de dormir colocava Titanic ((risos))
196 L1 hum hum pra todo mundo dormir mesmo...
197 L2 aquele filme era uma visagem? ..
198 L1 hum... aquele filme era o quê uma viagem
199 L2 éh::
200 L1 agora você viajou né? Alessandro...
201 L2 não/não precisa
[
202 L1 não precisava enche tanta linguiça assim hum
203 L2 não não tô falando do tempo de duração dele...éh:: mó viagem... cê entende?
[
204 L1 ham ham
205 L2 agora assim ... você/
206 L1 entendo
[
208 L2 entendeu agora
[
209 L1 e aí agora você quer voltá a falar sobre aquele assunto?
210 L2 se for possível falar no assunto entre as abre parênteses Débora fecha parênteses... beleza... a gente pode ...será que/ que dá... será que ela não tá vindo... é como eu já falei né?
[
211 L1 dá
eu acho que ela não vai/ eu acho que ela não vai achar ruim que eu achei ela bonita né? ((risos))
212L1 achar ruim que alguém acha a gente bonita
[
213 L2 éh:: éh:: é meio difícil ...
214 L1 mas então você nem /nem tá enteressado né?...
215 L2 não tipo assim se rolá não sei se pode rolá... com certeza não ...minha parte por mim acho que não rolaria... nem conheço ele direito... agora mais pra FREnte aí é outra coisa
[
[
216 L1 ham
217L1 ham
aí pode pensar no caso
[
218 L1 então por enquanto vocês partilham da mesma opinião se conhecem bem

[
219 L2 éh:: poderia tentá rolar uma amizade ...depois assim uma amizade coloRIda

[

220 L1 hã hã
depois dar uma de General de Mariano lembra?
[
221 L2 nossa:: mas essa historia aí também não deu certo... [
[[
223 L1 nossa 224 L1 éh::
222 L1 éh::

não deu certo?...é bom nem conversá
[
225 L1 -- e seu irmão como tá?...
226 L2 tá beleza ... galinha do caramba...
227 L1 oi ?
228 L2 galinha
229 L1 galinha?
[
230 L2 éh:: galinha não ele tá tava lá sei lá ...
[
231 L1 depois que terminou com a Fátima ele:: /ele galinhô um
[
232 L2
não ele tá se regenerando
pouco...
233 L2 não ele foi pro shopping ...zuo pra caramba... ((risos))
234 L1 por que ele terminou com a Fátima ?...
235 L2 ela terminou com ele ...
236 L1 porque ?...
237 L1 tipo assim (uma parte que eu amo tá com) stresse... aí começô conver/ éh:: aí foram e pedir um tempo... aí o Ronaldo falô pra mim tempo acabou...
238 L1 hum hum
239 L2 tá aí ...até agora.. mas agora ele já tá bem... e aquele assunto vai subi no ônibus ...o assunto vai subi no ônibus ((risos))
240 L1 tudo bem enquanto isso/enquanto ela não chega a gente pode falá dela
241 L2 éh:: mais ela deve tá subindo mais o Reinaldo ele é mó sei lá...
242 L1 se/ele foi na minha casa no Natal cê ficou sabendo?..
243 L2 ele me falou...sabe?/ sabe? a Andréia? tem a Andréia e tem a Andrea ...sabe? a Andrea... tá dando em cima dele
[

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo