

DISCURSO PLANEJADO E DISCURSO NÃO-PLANEJADO:
ANÁLISE CONTRASTIVA DE ALGUNS ASPECTOS DO
PORTUGUÊS ORAL

Maria Beatriz Nascimento Decat

RESUMO

Este trabalho consiste na análise de alguns aspectos da língua oral, através de discursos produzidos por professores de curso de Letras em duas situações: a de conversa espontânea e a de sala de aula. A análise procurou verificar, primeiro, se é possível estabelecer para os dois tipos de discurso examinados em português as dicotomias planejado/não-planejado, formal/informal, a partir de características arroladas por Ochs (1979) e Givón (1979), e vários outros autores; em segundo lugar, se o português oral do Brasil revela as características de discurso não-planejado apontadas por vários autores. Para tanto foram examinados os seguintes aspectos: coordenação e subordinação (incluindo tipos de orações subordinadas, relações semânticas entre as proposições), mecanismos de coesão textual, elementos de transição, mecanismos de repetição e de substituição de itens lexicais (REPAIRS), mecanismos de distanciamento (detachment) tais como construção passiva e indeterminação de agente. Procurei mostrar que os discursos examinados apresentam uma mesclagem de características de ambos os polos, e que a diferença entre eles deverá ser estabelecida em termos de gradação.

ABSTRACT

In this paper I take as my field of analysis the oral language, as I analyze discourses produced by professors of the Department of Letters of a Brazilian University. I developed a comparative analysis between the classroom language used by the teacher in his/her lectures and the language used by him/her in ordinary conversation, aiming at: a) verifying whether there is an opposition in terms of dichotomies such as formal/informal, or planned/unplanned, on basis of the characteristics listed by Ochs (1979) and Givón (1979), and by others scholars; b) verifying whether oral Brazilian Portuguese presents the characteristics of unplanned discourse pointed out by the authors chosen for discussion. In this analysis I examined the following aspects: coordination and subordination (including types of subordinate clauses, semantic relations between the propositions), textual cohesion devices, transitional elements, mechanisms of repetition and substitution of lexical items (REPAIRS), the (detachment) mechanisms (such as passive construction and agent indeterminacy). I aimed to point that the discourses examined presented a mixture of characteristics from both poles (planned/unplanned or formal/informal), and that the differences between them should be taken for establishing a gradation among various styles of speech.

O ensino da expressão escrita tem sido um dos grandes problemas com que o professor se defronta em suas aulas de língua materna. Várias técnicas são utilizadas, sem que, no entanto, se consiga chegar a resultados plenamente satisfatórios. Na maior parte das vezes a metodologia de ensino da expressão escrita se baseia unicamente em estudos da própria expressão escrita, isto é, da língua utilizada pelos escritores em sua produção literária. E esta é, no meu entender, a grande causa dos insucessos do professor em sua tarefa de levar o aluno a ter um desempenho adequado em seus exercícios de redação. Esse problema só será sanado na medida em que o professor tiver consciência de que o discurso literário é apenas um tipo dentre a pluralidade de discursos produzidos numa comunidade lingüística. Assim sendo, o ensino da expressão escrita deverá ter suas bases assentadas no conhecimento e análise da expressão oral em toda a sua gama de tipologias. Esse conhecimento da língua oral é que deverá nortear a preparação de textos a serem utilizados em sala de aula para o ensino da língua escrita.

O não conhecimento da realidade oral da língua leva, muitas vezes, o professor à utilização de falsos pressupostos sobre as características de cada tipo de discurso oral, o que pode comprometer ainda mais os objetivos por ele pretendidos quanto ao desempenho do aluno não só na expressão escrita como também na produção oral. Termos como formal, elaborado, planejado, dentre outros, costumam ser utilizados para a referência a certo tipo de linguagem oral que se pretende seja adotada como modelo do que se convencionou chamar de língua culta. Essa é a concepção tida por muitos, ainda que inconscientemente, a respeito da linguagem falada pelo professor em suas aulas.

Meu trabalho restringe-se à língua oral, através da análise de discursos produzidos por professores de curso de Letras. O corpus utilizado para essa análise consistiu de dados obtidos em gravações de aulas ministradas por quatro professores universitários e em gravações da fala desses mesmos professores em conversas espontâneas. De cada aula foram gravados aproximadamente 30 minutos, perfazendo um total de 120 minutos (ou duas horas de gravação). Já as conversas espontâneas tiveram a duração de aproximadamente 10 minutos com cada professor, num total de 40 minutos.

A partir desses dados procedi à análise comparativa dos discursos produzidos nessas duas situações, a fim de verificar em que medida existe, ou não, uma oposição entre eles em termos de dicotomias como formal/informal, planejado/não-planejado, etc.

Para o desenvolvimento de minha análise, tomei como ponto de partida as postulações de Ochs (1979) e de Givón (1979), segundo as quais um discurso será relativamente planejado ou não, conforme apresente estruturas características do modo pragmático (no caso de discurso não-planejado) ou do modo sintático (no caso de discurso relativamente planejado). Segundo Ochs, o discurso relativamente não-planejado (ou, segundo a terminologia de Givón, discurso informal não-planejado) é aquele que não foi pensado e organizado antes de sua produção, aquele que é espontâneo, e que exibe estruturas características da linguagem infantil nos primeiros estágios de sua aquisição. É o discurso em que predominam estruturas mais simples, adquiridas nos períodos mais anteriores do desenvolvimento da linguagem. E o discurso relativamente planejado (ou formal, elaborado, segundo outros autores) caracteriza-se pela organização anterior à sua realização, ou seja, aquele discurso em que houve *forethought*. Nesse apareceriam estruturas mais complexas, em que o falante faria uso de mecanismos discursivos mais formais e não se valeria do contexto.

Tentei verificar até que ponto essas dicotomias estabelecidas para caracterizar discurso oral e discurso escrito são também válidas para o português. Entretanto, as conclusões daqueles autores decorrem de análises comparativas entre a língua oral e a língua escrita, mais especificamente entre a língua oral infantil e a língua escrita de um adulto. Ora, é importante frisar que entre essas duas modalidades de linguagem há várias outras que não foram levadas em consideração por aqueles autores, e cujo estudo é de grande relevância para a compreensão da realidade oral da língua. Assim, é necessário primeiro que se faça um estudo dos diversos registros (ou estilos) orais para depois compará-los com o código escrito. Na postulação de Givón, por exemplo, somente a língua formal escrita exibiria estruturas decorrentes de um planejamento cuidadoso, sem fazer uso do contexto, sem pressão de tempo, dentre outras características. Embora reconhecendo indiretamente a existência de uma gradação, pois *every language has a wide range of DISCOURSE REGISTERS, from the loose-informal-pragmatic to the tight-formal-syntactic* (Givón (1979:84)), nem Givón nem Ochs fazem referência a estudos das diversas situações de discurso oral.

Não encontrei, na literatura lingüística, uma visão clara quanto à distinção entre um registro (ou estilo) formal e um registro informal. Ao lado de análises como as dos autores acima, que parecem considerar como formal (ou elaborada, ou planejada) somente a linguagem escrita, há autores que admitem, por exemplo,

como formal a língua usada em conferências (ou palestras, etc.), como postula Chafe (1982), ou até mesmo a língua falada pelo professor em sala de aula, como estabelece Green (1982). E outros há ainda, como Robin Lakoff (1982), que colocam o discurso de uma *lecture* como um registro intermediário entre o discurso persuasivo (equivalente ao formal, não-espontâneo) e a conversação ordinária. Mais adiante terei oportunidade de comentar com mais detalhes essas postulações. Por ora quero deixar claro que minha análise procurou: a) primeiro, verificar se é possível estabelecer para os dois discursos de língua oral examinados em português (ou seja, o discurso de sala de aula e o de uma conversa ordinária) as dicotomias planejado/não-planejado, ou formal/informal, com base nas características arroladas por aqueles autores (e por outros que veremos adiante); b) em segundo lugar, verificar se o português oral do Brasil revela as características de discurso não-planejado apontadas pelos diversos autores.

Uma das características apontadas tanto por Ochs quanto por Givón para definir discurso relativamente não-planejado (informal) e discurso relativamente planejado (formal) é a de que no primeiro predomina o modo pragmático, isto é, predominam estruturas de coordenação frouxa; ao passo que o segundo caracteriza-se pelo modo sintático, havendo uma predominância da subordinação compacta, isto é, de estruturas com encaixamentos.

As duas situações de discurso por mim examinadas parecem constituir um contra-argumento às postulações daqueles autores, caso se parta do pressuposto inicial de que a situação de sala de aula é formal, quando se espera, então, que o falante (no caso, o professor) manifeste um desempenho lingüístico formal, planejado anteriormente. Não há, nos dados coletados, nenhuma rigidez quanto à maior ou menor incidência de coordenação e subordinação. Houve casos, por exemplo, em que a taxa de subordinação foi bem alta (cerca de 70% e 60% de subordinações, contra 30% e 40% de coordenações, respectivamente) tanto no discurso de sala de aula quanto na conversa informal. Um outro caso revelou nítida diferença entre a linguagem usada nessas duas situações; houve, realmente, no discurso de aula, predominância da subordinação sobre a coordenação (84,5% contra 15,5%), ao passo que na conversa informal essa predominância não foi significativa, embora o número de estruturas subordinadas tenha sido superior ao das estruturas coordenadas (55% contra 45%). No entanto, um outro caso revelou equivalência, nas duas situações de discurso, de uso de estruturas coordenadas e subordinadas. De qualquer forma, é importante res-

saltar que em todos os desempenhos lingüísticos foram utilizados vários tipos de sentenças subordinadas, das mais simples às mais complexas, com encaixamentos à direita e à esquerda, e até com auto-encaixamentos, estruturas essas que seriam características só do discurso planejado (conforme aqueles autores). Esses dados nos fornecem forte evidência para dizer primeiramente que não existe diferença entre esses dois discursos, no tocante à formalidade e grau de planejamento. Essa evidência servirá, no entanto, principalmente para mostrar que não se pode estabelecer a generalização de que na língua oral predomina o modo pragmático, através da predominância da coordenação frouxa. Isso não foi o que se deu em português, cujos discursos apresentaram uma grande incidência de subordinações, até mesmo de subordinações complexas.

Ochs postula também que a oração relativa, característica do discurso planejado, dará lugar, no discurso não-planejado, a estruturas que utilizam formas de referência sintaticamente mais simples, como, por exemplo, a estrutura DET + NOME — em que o DET é um demonstrativo — e também a estrutura REF + PROP (que é o caso, por exemplo, da topicalização). Nos dados por mim examinados, a incidência de orações relativas revelou-se maior em relação aos outros tipos de orações subordinadas, em ambas as situações de discurso. Quanto ao uso de determinantes demonstrativos (e dêiticos de modo geral, como, por exemplo, certos advérbios — usados isoladamente ou co-ocorrendo com os determinantes demonstrativos) a sua ocorrência na linguagem usada na aula foi também significativamente maior que na conversa, paralelamente, portanto, à ocorrência de orações relativas. O mesmo pode ser dito em relação às construções REF + PROP, que seriam, segundo Ochs, utilizadas também como mecanismo sintático em substituição às orações relativas. Nesse tipo enquadram-se a topicalização e o deslocamento para a esquerda, ambos ocorrendo em vários tipos de discurso em português, inclusive no discurso escrito formal, conforme já apontado por Pontes em suas análises sobre essa língua.

Tomando, também, a construção de *cleft-sentence*, considerada por Ochs como um mecanismo complexo do discurso relativamente planejado, teríamos de admitir que ambos os discursos examinados são formais, planejados, uma vez que em ambos foi utilizado esse mecanismo. Embora ele aparecesse pouco, quando aparecia era na mesma proporção nos dois tipos de discurso.

Ainda segundo Ochs, no discurso não-planejado a relação semântica entre as proposições não é explícita, ou seja, as propo-

sições vêm expressas sequencialmente (característica do modo pragmático, segundo Givón), sendo o contexto e a proximidade entre as proposições os elementos que determinariam sua interpretação. Ora, a utilização de estruturas subordinadas nos discursos examinados — como, por exemplo, orações adverbiais de diversos tipos — em que a relação semântica entre as proposições é explicitada através dos conectivos, constitui, mais uma vez, uma evidência contra a aplicação ao português do Brasil da postulação de Givón de que o discurso não-planejado caracteriza-se por um padrão paratático *franco*. No caso das conversas gravadas, os falantes se utilizaram com bastante frequência dos mecanismos sintáticos de subordinação, não se valendo, portanto, do contexto, o que seria de se esperar nessa situação, conforme as análises dos autores acima.

Tais fatos me levam inicialmente às seguintes hipóteses: ou a linguagem usada pelo professor em suas aulas não se caracteriza como formal, planejada, organizada anteriormente à sua produção, ou, por outro lado, a conversa ordinária não pode ser considerada como típica de discurso não-planejado, em que o planejamento se dá no curso de sua produção, favorecendo, nesse caso, o uso maior de estruturas coordenadas; ou, ainda, que não podemos falar em discurso planejado/não-planejado em termos de ocorrência, ou não, de determinado tipo de estruturas.

Se adotarmos a postulação de Ochs, segundo a qual um discurso relativamente planejado, formal, manifesta a utilização de mecanismos discursivos mais formais, como o uso, pelo falante, de coesão textual e elementos de transição do tipo de por exemplo, isto é, além disso, por outro lado, digamos, etc., teríamos de aceitar como verdadeira a hipótese de que a linguagem usada pelo professor em suas aulas expositivas é formal, planejada. Isso porque esses elementos foram detectados em larga escala no corpus utilizado. Numa das aulas gravadas o número de elementos coesivos e de transição chegou a 110, num espaço de tempo de trinta minutos de fala. Dentro desse mesmo raciocínio, a conversa ordinária seria considerada informal, não-planejada, uma vez que em todos os discursos gravados a ocorrência desse tipo de elementos foi consideravelmente menor que no discurso de aula, ou mesmo inexistente. Para Chafe (1982), no entanto, essas expressões são coloquiais (portanto, informais), e são usadas pelo falante como uma maneira de esse se assegurar de que *the listener is assimilating what he or she is saying, or to prod the listener into noticing and acknowledging the flow of information* (p. 47).

Já pelo exame da linguagem de sala de aula no que diz respeito à utilização, ou não, dos mecanismos de repetição e de substituição de itens lexicais — esses últimos os chamados REPAIRS (cf. Schegloff et al. (1977)) — chegaríamos à conclusão de que se trata de um discurso informal, cujo planejamento se dá no curso de sua produção, revelando, portanto, a presença de *afterthought*, uma vez que essas repetições e substituições ocorrem de maneira significativa nessa situação. Repetições contíguas que apareceram nesse discurso revelam ora a ênfase que se quis dar a algum elemento, ora a hesitação. Nesse último caso principalmente teríamos mais um argumento para dizer que a linguagem de uma aula expositiva é relativamente não-planejada, o que me parece uma conclusão demasiadamente forte, se nos lembrarmos, por exemplo, de que o mecanismo da repetição é um fenômeno típico da língua oral, independentemente de se tratar de registro formal ou informal.

Muitas vezes essas repetições nas aulas são precedidas de pausas (algumas delas razoavelmente longas), o que evidenciaria estar o falante (no caso, o professor) planejando o seu discurso naquele momento — para usar o raciocínio de Ochs — como se não estivesse sob pressão do tempo. Entretanto, no caso de uma aula, dá-se exatamente o contrário. Não creio ser verdade, portanto, que um discurso não-planejado não esteja sujeito à pressão do tempo, ou, por outro lado, que o discurso planejado esteja sob esse tipo de pressão, o que faria com que o tempo de expedição do ato de fala fosse menor que naquele.

Um outro aspecto que também examinei nessa pesquisa foi a construção passiva, considerada por Ochs como característica de discurso planejado, embora sua ocorrência seja rara. Nos dados do português essa construção só apareceu no discurso de aula, o que nos levaria a concluir, inicialmente, que a linguagem usada pelo falante nessa situação é típica de registro formal, planejado. Muitas das vezes a passiva foi usada para dar definições relacionadas ao tema da aula; de outras ela foi usada quando se tratava de descrever algum fenômeno. Qualquer que fosse o caso, entretanto, a passiva tinha, de modo geral, uma característica: a ausência do agente. Isso faz parte, segundo Brown & Levinson (1978), do mecanismo de impessoalização, usado freqüentemente para remover referência direta ao falante ou ao ouvinte, muitas vezes por questões de polidez. Entretanto, essa eliminação do agente pode também ser considerada uma violação da *Máxima de Quantidade* do Princípio Cooperativo de Grice, pela falta de alguma informação na sentença.

Essa violação é mais comum na conversação do que num discurso de sala de aula, uma vez que nesse último o objetivo seria, segundo Robin Lakoff, o de *informar*. Caso contrário, é um sinal de que o contexto está sendo utilizado para suprir essa falta de informação; ou, ainda, podemos dizer que o falante está pressupondo a existência de *background* por parte do ouvinte, a fim de que a comunicação seja bem sucedida. Ora, esses são parâmetros utilizados por Givón, por exemplo, para caracterizar a linguagem informal (ou não-planejada, nos termos de Ochs). Em outras palavras, ao fazer uso do contexto e supor que o ouvinte partilhe um determinado conhecimento, o falante está dirigindo seu discurso para o polo não-planejado. Se assim é, em que tipo de discurso deverá ser enquadrada a linguagem observada nessas aulas? Por outro lado, Pontes (1981:58) admite que *é possível se ter um discurso planejado oral, em que o falante use do contexto imediato para se comunicar, e já um discurso não-planejado, como numa carta íntima, pode não usar absolutamente o contexto. O problema do contexto está ligado à situação: se a comunicação é face a face, se está ligada à situação, pode-se usar dela.*

Outro ponto importante a respeito do uso da passiva nos discursos examinados é a sua ocorrência de forma reduzida, não só sem o agente mas também sem o auxiliar *ser*. Em outras palavras, temos nesses discursos de sala de aula uma incidência significativa de nominalizações, o que torna realmente a linguagem mais formal. Entretanto, a existência de um traço mais formal não define necessariamente um estilo. O discurso de sala de aula, como um todo, não poderá, portanto, ser definido como formal, já que nele ocorrem também outras construções que são vistas como de registro informal, como já mencionei acima. Além do mais, as nominalizações, assim como outras construções, são, como aponta Pontes (1981) para dados do português, características de um registro adquirido através de educação formal, ou seja, através da escola. Portanto, não se trata de um mecanismo adquirido nos últimos estágios da aquisição da linguagem pela criança, como quer Ochs.

De qualquer forma, no que se refere à voz verbal, verifiquei haver diferença entre a linguagem que os professores usaram em suas aulas e a linguagem de suas conversas. Essa diferença estabelece-se em termos do uso de estruturas passivas, no primeiro caso, e do uso de estruturas ativas, no segundo. Mas, não creio que esse fato nos leve obrigatoriamente a concluir que se trata de discurso planejado (ou formal), por um lado, e não-planejado (ou informal), por outro. É bom lembrar que a situação do discurso de

sala de aula favoreceu o uso da passiva, por tratar-se de aula expositiva, em que a necessidade de o professor fazer descrições e dar definições propicia ela mesma o uso daquela construção. É claro, por outro lado, que numa conversa poderá ocorrer esse tipo de estrutura, desde que, por exemplo, o tópico da conversação crie condições favoráveis a isso, como acontece quando o falante, durante o seu turno na conversação, narra um fato qualquer.

Passo, agora, a examinar a questão da indeterminação do agente, cuja forma de realização na sentença tem também servido a diversos autores como parâmetro para a classificação do discurso como formal ou informal.

É costume dizer-se, nas gramáticas do português, que há duas maneiras de se expressar a indeterminação do agente (comumente chamada de indeterminação do sujeito): a primeira apresenta o verbo (intransitivo) na terceira pessoa do singular seguida da partícula se, marca dessa indeterminação; a segunda manifesta o verbo (transitivo ou intransitivo) na terceira pessoa do plural, sem referir-se a nenhum agente anteriormente expresso no discurso.

A primeira dessas formas corresponde, em inglês, a uma sentença com one. Segundo Joos (1967), o uso de one é uma marca (*code-label*) do estilo formal em inglês, em que o falante evita o uso das formas I, me, you (em português eu, me, você) fato esse que revela a tendência à impessoalização, eliminando-se, assim, a referência tanto ao falante quanto ao ouvinte. O uso de one teria também o efeito de *distanciamento*, conforme postulado nos trabalhos de Brown & Levinson (1978) e de Chafe (1982), ponto esse sobre o qual falarei mais adiante.

A se adotar a postulação de Joos para o português, teríamos de admitir, num exame inicial, que o discurso de sala de aula é formal, uma vez que nele ocorreu a construção com a partícula indeterminadora se, embora tal ocorrência não se verificasse em uma das quatro aulas gravadas, o que pode ser interpretado como consequência do uso de um estilo individual (idioleto). Essa forma foi também registrada nas conversas livres, embora só tenha ocorrido em dois dos quatro discursos. Entretanto, quer na linguagem das aulas, quer na das conversas, o número dessas construções em cada discurso individualmente foi muito pequeno, quase insignificante. Quanto à forma de indeterminação com o verbo na terceira pessoa do plural, ela é praticamente inexistente nos dois tipos de discurso analisados, tendo aparecido uma única vez em uma das conversações. Para ambos os casos poderíamos dizer

que a baixa ocorrência dessas formas de indeterminação poder ter-se devido à própria temática das aulas e das conversas, que não favoreceu o seu uso. A se admitir isso poderíamos manter a caracterização do discurso de aula como formal. Essa postulação, no entanto, se tornará inadequada ao verificarmos que aquelas não são as únicas formas de indeterminação de agente que aparecem nos discursos, contrariando, portanto, o que se encontra nas gramáticas. Há pelo menos três outros mecanismos de indeterminação muito frequentes em português e que apareceram com grande incidência nos discursos de aula e de conversa: a) um primeiro é o uso de expressões tais como a gente, o pessoal, todo mundo, entre outras, referindo-se a um agente indeterminado; b) um segundo é o uso do pronome você, também sem se referir a qualquer pessoa do discurso — no caso, o ouvinte; c) o terceiro é o emprego do verbo na terceira pessoa do singular *sem a partícula de*, ou seja, com o morfema β de indeterminação do agente. Esse último caso é às vezes analisado como sendo a forma ativa do verbo com sentido passivo, tendo havido eliminação do agente. Mesmo se assim se considerar, o agente continua a ser β .

Além dessas, outras formas de indeterminação de agente foram utilizadas e merecem destaque: o emprego dos pronomes de primeira pessoa, tanto no singular (eu) quanto no plural (nós). Em nenhuma das ocorrências assinaladas nos dados esses pronomes se referiam a uma determinada pessoa no discurso, e poderiam perfeitamente ser substituídos por qualquer das outras formas de indeterminação, sem que a frase tivesse a sua significação alterada. No caso do pronome nós não se tratava também do chamado *plural de modéstia*, uma vez que nos casos verificados o falante não estava fazendo referência a si próprio.

Resta comentar, ainda, um último caso de indeterminação de agente: é o uso do pronome de terceira pessoa do plural — eles — sem também se referir a uma agente em particular, ou seja, sem ser usado anaforicamente para fazer referência a pessoas anteriormente mencionadas no discurso. Esse fato, embora tendo ocorrido só numa das conversas, me parece interessante para mostrar a tendência à não eliminação da NP sujeito no discurso oral do português.

Ainda dentro dessa questão, é interessante notar que a utilização das diversas marcas de indeterminação de agente se dava, em ambos os tipos de discurso, de maneira indistinta, com preferência ora por um, ora por outro mecanismo, e, às vezes, dentro de uma mesma sentença. Só no caso da utilização da partícula se é que se notava a não preferência por essa forma, que, quando ocor-

ria, era imediatamente substituída por uma das outras. Se fizermos uma comparação da língua oral com a língua escrita no português é provável que haja diferença quanto ao uso e quanto à frequência dessa forma de indeterminação de agente. Esse, entretanto, não foi o meu objetivo.

É exatamente pela verificação desses fatos que não creio podermos nos valer do fenômeno da indeterminação de agente como parâmetro para caracterizar como formais ou informais os discursos de sala de aula e de conversa. Mesmo o mecanismo tido como mais formal, ou seja, o uso da partícula se, foi utilizado nos dois tipos de discurso, embora em baixa escala. Esse fato, aliás, poderia até ser um motivo para dizermos que ambos os discursos são informais. Prefiro, no entanto, ficar com a primeira alternativa.

Tomemos, agora, um outro fenômeno também utilizado como parâmetro para a definição de um discurso como formal: o *distanciamento* (ou *detachment*). Segundo Chafe (1982:45) referindo-se à formalidade da língua escrita, *the detached quality of written language is manifested in devices which serve to distance the language from specific concrete states and events*. E dá como exemplos desse mecanismo em inglês a passiva e a nominalização. Nos termos de Brown & Levinson, há mecanismos do discurso que vão distanciar o falante do aqui-e-agora. Assim, dizer one (se) em vez de I (eu), you (você), irá levar a esse distanciamento em relação ao momento e à situação do discurso. Estruturas como todas essas em português já foram discutidas acima, no que diz respeito à sua ocorrência e comportamento na linguagem dos discursos examinados. Faz-se necessário, contudo, relembrar aqui alguns pontos: a) as sentenças passivas, que ocorreram só no discurso de sala de aula, de modo geral apresentavam-se sem o agente, o que é uma consequência do fenômeno da impessoalização; b) as construções passivas são consideradas por vários autores como características do discurso formal, planejado; c) nominalizações ocorreram também no discurso de sala de aula, sob a forma de passiva reduzida (sem o agente e sem o auxiliar ser); d) nem as passivas completas nem as nominalizações se mostraram apropriadas como parâmetros para a caracterização dos discursos de sala de aula; e) a partícula se de indeterminação do agente, equivalente ao one que é considerado por Joos como característica do discurso formal em inglês, era frequentemente substituída, nos dois tipos de discurso, por outras formas de indeterminação.

Ora, tais fatos nos colocam diante de um impasse: se o dis-

tanciamento é um mecanismo de formalidade, e a passiva e as nominalizações são construções sintáticas que manifestam esse mecanismo; e se essas construções foram detectadas só na linguagem de sala de aula, então teríamos de concluir que essa linguagem é de um estilo formal, e com um grau de planejamento semelhante ao que se verifica na língua escrita (conforme postulado por muitos). Por outro lado, se o uso do se (one) como marca de indeterminação de agente é um recurso de linguagem formal, tendo o efeito de distanciamento mas tendo sido suplantado tanto na conversa quanto no discurso de sala de aula pelo uso de outras marcas de indeterminação de agente tais como a gente, o pessoal, todo mundo, você, etc., tidas como informais, então não mais poderemos dizer que o estilo da linguagem de aula é formal.

Esse impasse para a caracterização desses discursos verificou-se também quando detectei, em alguns discursos de aula, o uso do futuro (do presente e do pretérito), que é também dado como um mecanismo de distanciamento e, portanto, formal, de acordo com as teorias vistas aqui. Nesse caso em particular o uso, em português, do futuro do pretérito para, por exemplo, dar definições, dar informações, tira do falante a responsabilidade pelo que está dizendo, isto é, ele deixa claro o seu não envolvimento com o que está transmitindo. Creio até que podemos dizer que o uso desse tempo verbal faz parte, de alguma forma, do fenômeno da impessoalização, característico da linguagem formal, em contraposição à individualização característica da linguagem informal.

Conclusão

Por tudo o que foi discutido até aqui, a comparação entre o discurso de sala de aula e o de uma conversa ordinária leva-me a concluir que não se pode fazer uma caracterização nítida desses dois discursos em termos de dicotomias como formal/informal, relativamente planejado/relativamente não-planejado, ou qualquer outra semelhante. O que me pareceu haver nesses casos foi uma mesclagem de características de ambos os polos, sendo que a predominância de uma ou de outra característica vai depender não do grau de planejamento, de organização prévia, mas de fatores tais como o tópico do discurso, a maior ou menor tensão do falante no momento da comunicação, as interferências em seu discurso por parte do ouvinte, o tipo de ouvinte (no que se refere, por exemplo, ao nível de linguagem dominada por esse, ao grau de partilhamento de conhecimento do mundo, etc.), as características individuais de estilo (os idioletos), o grau de intimidade existente entre

falante e ouvinte, etc. As análises dos autores aqui citados mostraram-se inadequadas aos dados do português, principalmente se tomadas como um todo. Além do mais, muitas delas partiram de comparações entre extremos, quais sejam a linguagem coloquial oral (às vezes até a linguagem infantil) e a escrita formal, embora reconhecendo, como o faz Chafe (1982:49), a necessidade de se fazer comparação entre estilos mais próximos, uma vez que há estilos de fala *which are more in the direction of writing, and other styles of writing which are more like speech*.

Não se pode deixar de reconhecer que existem diferenças entre esses discursos; essas diferenças, no entanto, não deverão servir para colocá-los em pontos opostos, mas para estabelecer uma *gradação* entre os diversos estilos de fala. Nesse sentido talvez pudéssemos adaptar ao português, para o discurso de aula, a caracterização dada por Robin Lakoff que coloca a *lecture* (conferência) como uma forma intermediária entre o discurso persuasivo e a conversação ordinária, respectivamente de linguagem formal e linguagem informal. Isso porque o discurso de sala de aula é, segundo ela, de modo geral, unilateral, não-espontâneo (logo, planejado, nos termos de Ochs), não-recíproco, mas que tem, como a conversa, o objetivo de informar. Entretanto, não creio que possamos admitir essas características para uma aula no contexto brasileiro. Nossas aulas, mesmo quando expositivas, são conduzidas dentro de uma concepção mais democrática de ensino; nelas, o tipo de relação professor/aluno é diferente do que costuma existir em outros países. Embora nesse tipo de aula o professor mantenha a palavra na maior parte do tempo, seu discurso não é o resultado de um texto previamente elaborado e depois lido em sala de aula. O que ocorre no Brasil, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação, é que o professor se utiliza de um esquema que será desenvolvido no correr da aula. Nossos alunos participam com perguntas e opiniões, mesmo no tipo de aula que europeus e norteamericanos chamam de *lecture*. A ocorrência de participação não está vinculada, em nosso contexto, a uma autorização expressa, por parte do professor, para que o aluno fale. Isso decorre não só de um relacionamento mais aberto entre professor e aluno, como também, e principalmente, de uma metodologia de ensino que procura levar o aluno a desenvolver ele próprio as suas habilidades e capacidade de crítica, ao invés de ser simplesmente *informado* a respeito da matéria através de exposições muitas vezes longas e cansativas. Assim sendo, a platéia de uma aula em nosso contexto cultural não constitui, em geral, uma platéia passiva, o que impede,

portanto, a unilateralidade do discurso do professor, que não será o detentor exclusivo do *flow* da comunicação. A unilateralidade, ou ausência de participação do ouvinte, é que caracteriza, segundo Joos, o estilo formal. Nesse caso, então, não poderemos considerar uma aula no Brasil como formal, pelo que já vimos acima. Ela parece enquadrar-se no tipo de conversa ordinária, de comunicação face a face, aproximando-se, portanto, do estilo informal, embora nela a participação seja menor do que numa conversa. O fato, por exemplo, de ocorrerem nas gravações feitas várias hesitações, repetições, *repairs*, colocaria a aula mais próxima do polo informal. Já outras características a colocariam mais próxima do polo formal. Não se trata, creio eu, de haver ou não planejamento, de se usar estruturas que foram adquiridas cedo ou tarde no processo de aquisição da linguagem. Trata-se de aceitar, primeiramente, que o estilo não está mecanicamente associado às situações. Em segundo lugar, parece-me que o problema da caracterização dos discursos orais está ligado muito mais às diferenças individuais, à personalidade de cada falante, do que propriamente às situações. A escolha pelo falante entre um ou outro estilo de discurso terá, além de um significado social, um significado individual, na medida em que a forma do discurso sofre influência da personalidade do falante.

O ponto mais importante, entretanto, dessa minha pesquisa situa-se no fato de que, *independentemente de haver, ou não, oposição entre a linguagem usada em sala de aula e a usada numa conversa*, esses discursos orais apresentaram, em português, características dadas por Ochs e por Givón como próprias da língua escrita, relativamente planejada, formal. No caso do português não é verdade, por exemplo, que na língua oral haja mais coordenação do que subordinação, ou que na língua oral sejam usados mecanismos menos formais. Além do mais, *o que é um mecanismo mais formal, ou menos formal?* Não se pode dizer, por exemplo, que noções como de formalidade, de planejamento estejam ligadas à noção de complexidade sintática, de maior ou menor dificuldade de processamento da estrutura, por parte do falante. As passivas reduzidas, por exemplo, não parecem, segundo postula Slobin (1980:85), *mais difíceis de serem processadas que as passivas plenas*. Assim, como separar também as características de cada discurso, se já vimos que elas se mesclam, que não são mutuamente exclusivas?

Para se ter uma postulação conclusiva é necessário que se façam outras comparações entre outros discursos, ou mesmo que se aprofunde o que procurei apontar. Como nos diz Hymes (1974:41),

with regard to ways of speaking we are at a stage like that of the study of human culture, as a whole, a century ago. E ainda segundo Hymes (apud. Coulthard (1977:37)), the relevant speech styles of a community cannot be arrived at mechanically for one could note an infinite number of differences and putative co-occurrences.

Outros pontos poderiam ter sido levantados. Meu objetivo, entretanto, não foi o de esgotar o assunto, mas de apresentar alguma contribuição para o conhecimento de alguns aspectos da língua oral, e também para estudos posteriores sobre essa manifestação espontânea da linguagem. Já que, no mundo de hoje, ouvimos mais do que lemos, é extremamente necessário que façamos uma análise de documentos orais, a qual forneça ao aluno de língua materna subsídios para um desempenho oral mais adequado e eficaz.

NOTA

1. O presente artigo é resultado parcial de uma pesquisa sobre o português oral, coordenada pela professora Dra. Eunice Pontes e da qual participam professores de vários departamentos da Faculdade de Letras da U.F.M.G.

Uma versão deste artigo foi apresentada no 7º Congresso Mundial da Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA BRUSSELS 84), que se realizou em Bruxelas, Bélgica, de 5 a 10 de agosto de 1984. Agradeço ao CNPq a ajuda financeira não só para a realização da pesquisa de que se originou o presente artigo, como também para a apresentação do mesmo no referido Congresso.

REFERÊNCIAS

- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In: GOODY, E., ed. Questions and Politeness. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHAFE, Wallace L. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, D., ed. Spoken and Written Language. New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- COULTHARD, Malcolm (1977). An Introduction to Discourse Analysis. London, Longman.
- GIVÓN, Talmy (1979). From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. In: GIVÓN, T., ed. Syntax and Semantics. New York, Academic Press, v. 12.
- GREEN, Georgia M. (1982). Colloquial and literary uses of inversions. In: TANNEN, D., ed. Spoken and Written Language. New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- HYMES, D. (1974). Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- JOOS, Martin (1967). The Five Clocks. New York, Harcourt, Brace & World Inc..
- LAKOFF, Robin (1982). Persuasive discourse and ordinary conversation, with examples from advertising. In: TANNEN, D., ed. Analyzing Discourse: Text and Talk. Washington D.C., Georgetown University Press.
- OCHS, Elinor (1979). Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, T., ed. Syntax and Semantics. New York, Academic Press, v. 12.
- PONTES, Eunice (1981). Construções de tópico em língua escrita. Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura, Belo Horizonte, Departamento de Linguística e Teoria da Literatura. FALE/UFMG, (5):51-73.
- SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. & SACKS, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair of conversation. Language, (53):361-83.
- SLOBIN, D.I. (1980). Psicolinguística. São Paulo, Companhia Editora Nacional.