

GEL
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS
v. 43 n. 2

LINGUÍSTICA: INTERFACE

ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 43 (2): p. 610-979, maio-ago 2014

REVISTA ESTUDOS LINGUÍSTICOS
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO GEL
Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571
CEP 13083-859 - Cidade Universitária
Barão Geraldo - Campinas - SP
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Comissão Editorial

Claudia Zavaglia
Gladis Massini-Cagliari
Juanito Ornelas de Avelar
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Marco Antônio Domingues Sant'Anna
Maximina M. Freire
Olga Ferreira Coelho
Oto Araujo Vale
Vandersí S. Ana Castro
Vanice Maria Oliveira Sargentini

Editor responsável

Marcelo Módolo

Revisão e normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira
Camila Maria Camargo de Oliveira
Daniel Peres de Oliveira
Júlia Nejelschi
Luciano Vieira Cardoso
Maria de Fátima de Almeida Baia
Rhamyra Toledo Peixoto

Revisão de língua estrangeira

Cláudia Schilling (espanhol)
Lucas Torrisi
Luciano Vieira Francisco
Maria de Fátima de Almeida Baia (inglês)
Raphael Maureau (francês)
Walter T. Sano (inglês)
Viamundi Idioma e Traduções Ltda. (inglês, francês e espanhol)

Diagramação

Editora Paulistana

Conselho Editorial

Aldir Santos de Paula (UFAL), Alessandra Del Re (UNESP), Alvaro Luiz Hattner (UNESP), Ana Ruth Moresco Miranda (UFPEL), Angel H. Corbera Mori (UNICAMP), Angélica Rodrigues (UFU), Anna Flora Brunelli (UNESP), Aparecida Negri Isquerdo (UFMS), Ataliba Teixeira de Castilho (UNICAMP), Carola Rapp (UFBA), Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP), Claudio Aquati (UNESP), Cláudia Nívia Roncarati de Souza (UFF), Cleudemar Alves Fernandes (UFU), Cristiane Carneiro Capristano (UEM), Cristina Carneiro Rodrigues (UNESP), Cristina dos Santos Carvalho (UNEB), Edvania Gomes da Silva (UESB), Edwiges Maria Morato (UNICAMP), Erica Reviglio Iliovitz (UFRPE), Erotilde Goreti Pezatti (UNESP), Fabiana Cristina Komesu (UNESP), Fernanda Mussalim (UFU), Francisco Alves Filho (UFPI), Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCAR), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Ivã Carlos Lopes (USP), João Bôscio Cabral dos Santos (UFU), Júlio César Rosa de Araújo (UFC), Leda Verdiani Tfouni (USP), Lígia Negri (UFPR), Luciani Ester Tenani (UNESP), Luiz Carlos Cagliari (UNESP), Maria da Conceição Fonseca Silva (UESB), Maria Helena de Moura Neves (UNESP/UPM), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Marisa Corrêa Silva (UEM), Marize Mattos Dall Aglio Hattner (UNESP), Mauricio Mendonça Cardozo (UFPR), Márcia Maria Cançado Lima (UFMG), Mário Eduardo Viaro (USP), Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Neusa Salim Miranda (UFJF), Norma Discini (USP), Pedro Luis Navarro Barbosa (UEM), Raquel Salek Fiad (UNICAMP), Renata Ciampone Mancini (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Ronaldo Teixeira Martins (UNIVAS), Rosane de Andrade Berlinck (UNESP), Sanderléia Roberta Longhin Thomazi (UNESP), Sandra Denise Gasparini Bastos (UNESP), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP), Seung Hwa Lee (UFMG), Sheila Elias de Oliveira (UNICENTRO), Sonia Maria Lazzarini Cyrino (UNICAMP), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS)

Publicação quadrimestral

Estudos Linguísticos / Organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo v. 1 (1978). Campinas, SP: [s.n.], 1978

Publicada em meio eletrônico (CDROM) a partir de 2001.

Publicada em meio eletrônico (<http://www.gel.org.br/>) a partir de 2005.

Quadrimestral

ISSN 14130939

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada 3. Literatura I. Grupo de Estudos
Linguísticos do Estado de São Paulo.

Reconhecimento

O presente volume da Revista *Estudos Linguísticos* contou com a colaboração dos pareceristas abaixo listados. Alguns são membros do Conselho Editorial e os demais atuaram como pareceristas *ad hoc*. A Comissão Editorial agradece o empenho de todos no sentido de tornar melhor nossa publicação.

Adail Ubirajara Sobral, Adriana Zavaglia, Adriane Teresinha Sartori, Alcides Cardoso dos Santos, Aldir Santos de Paula, Alessandra Del Re, Alvaro Luiz Hattnher, Ana Maria Costa de Araujo Lima, Angel H. Corbera Mori, Anna Flora Brunelli, Aparecida Negri Isquerdo, Ariani Di Felippo, Ataliba Teixeira de Castilho, Augusto Buchweitz, Beatriz Protti Christino, Carla Alexandra Ferreira, Carlos Alexandre V. Gonçalves, Carlos Piovezani, Carmi Ferraz Santos, Carola Rapp, Cilaine Alves Cunha, Claudia Maria Xatara, Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, Claudia Zavaglia, Claudio Aquati, Cláudia Regina Brescancini, Cleudemar Alves Fernandes, Cloris Porto Torquato, Cristiane Carneiro Capristano, Cristina dos Santos Carvalho, Cristine Gorski Severo, Dilson Ferreira da Cruz Júnior, Dirceu Cleber Conde, Eduardo Penhavel, Edvaldo A. Bergamo, Edvania Gomes da Silva, Edwiges Maria Morato, Elaine Cristina Cintra, Elaine Cristina de Oliveira, Elias Alves de Andrade, Elizabeth Harkot-De-La-Taille, Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Emerson de Pietri, Erica Lima, Erica Reviglio Iliovitz, Erotilde Goreti Pezatti, Ester Mirian Scarpa, Fabiana Cristina Komesu, Fabio Akcelrud Durão, Fábio César Montanheiro, Fernanda Correa Silveira Galli, Flaviane Romani Fernandes Svartman, Flávia Bezerra de Menezes Hirata Vale, Francisco Alves Filho, Frantome Bezerra Pacheco, Giovana Ferreira Gonçalves, Gisela Collischonn, Gisele Cássia de Sousa, Gladis Maria de Barcellos Almeida, Gladis Massini-Cagliari, Gláucia Vieira Cândido, Graziela Zanin Kronka, Isadora Valencise Gregolin, Ivã Carlos Lopes, João Bôsko Cabral dos Santos, José Borges Neto, José Sueli de Magalhães, Juliano Desiderato Antonio, Júlio César Rosa de Araújo, Larissa Cristina Berti, Lauro José Siqueira Baldini, Lilian Cristine Scherer, Lígia Negri, Lucia Rottava, Luciana Pereira da Silva, Luciana Salazar Salgado, Luciane Correa Ferreira, Luciani Ester Tenani, Luiz Carlos Cagliari, Luiz Carlos da Silva Schwindt, Luzia Aparecida Oliva dos Santos, Luzmara Curcino Ferreira, Marcello Modesto dos Santos, Marcelo Módolo, Maria Aparecida Lino Pauliukonis, Maria Célia Cortez Passetti, Maria Cristina de Moraes Taffarello, Maria da Conceição Fonseca-Silva, Maria Eduarda Giering, Maria Ester Vieira de Sousa, Maria José Bocorny Finatto, Maria José Cardoso Lemos, Maria Margarida Martins Salomão, Mariângela de Araújo, Marilia Blundi Onofre, Mario Luiz Frungillo, Marisa Corrêa Silva, Marize Mattos Dall'Aglio Hattnher, Mauricio Mendonça Cardozo, Mayumi Denise Senoi Ilari, Márcia Maria Caçado Lima, Monica Filomena Caron, Mônica Veloso Borges, Nelson Viana, Norma Discini, Pedro Luis Navarro Barbosa, Raquel Meister Ko Freitag, Raquel Salek Fiad, Renata Coelho Marchezan, Roberta Pires de Oliveira, Roberto Gomes Camacho, Roberto Leiser Baronas, Ronald Taveira da Cruz, Ronaldo Teixeira Martins, Rosana do Carmo Novaes Pinto, Rosana Mara Koerner, Rosane de Andrade Berlinck, Rosane Rocha Pessoa, Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi, Sandra Denise Gasparini Bastos, Sebastião Carlos Leite Gonçalves, Sebastião Elias Milani, Sheila Elias de Oliveira, Simone Azevedo Floripi, Sonia Maria Lazzarini Cyrino, Soraya Maria Romano Pacífico, Sônia Bastos Borba Costa, Taísa Peres de Oliveira, Tony Berber Sardinha, Valéria Faria Cardoso, Vanice Maria Oliveira Sargentini, Vânia Cristina Casseb Galvão, Vânia Maria Lescano Guerra, Wilmar da Rocha D'Angelis, Wilton José Marques.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	616
AQUISIÇÃO DA ESCRITA	
A grafia de palavras hipersegmentadas em textos produzidos nos anos finais do ensino fundamental <i>Lilian Maria da Silva</i>	617
O ensino de língua portuguesa e a constituição do sujeito leitor/escritor <i>Marta Luzzi</i>	631
AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: L1	
O papel da seleção de formas homorgânicas na aquisição de ponto no português brasileiro <i>Graziela Pigatto Bohn</i>	651
Instâncias da língua na fala da criança <i>Irani Rodrigues Maldonade</i>	666
O papel do balbucio na formação de <i>templates</i> <i>Maria de Fátima de Almeida Baia</i>	679
AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: L2/LE	
Sobre a percepção de sons finais do inglês: análise via modelos dinâmicos <i>Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque</i>	696
Brasileiro falando espanhol e argentino falando português: uma análise do objeto direto anafórico na produção não nativa <i>Rosa Yokota</i>	709
Notas sobre a flexão nominal do português adquirido por falantes indígenas <i>Rosane de Sá Amado</i>	720
FILOLOGIA	
Empregos de sinais diacríticos em manuscritos dos séculos XVII e XIX: entre os pensares linguísticos e as práticas sociais <i>Helena de Oliveira Belleza Negro</i>	730

Uma pancada na real cabeça – seleção lexical em ofício do Conde de Oeiras sobre um ataque ao rei de Portugal <i>Renata Ferreira Munhoz</i>	745
---	-----

LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

Políticas de gabinete e o professor engessado: uma análise dos documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Paulo <i>Aline Akemi Nagata</i>	759
--	-----

Atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível <i>Camila Arndt Wamser e Letícia Marcondes Rezende</i>	774
--	-----

Os sentidos atribuídos à palavra escola: lembranças das primeiras experiências discentes no ambiente da educação formal <i>Elisabeth Ramos da Silva e Maria José Milharezi Abud</i>	788
--	-----

Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade <i>Juliana Alves Assis</i>	801
--	-----

Investigando a relação leitura/escrita: uma análise do estatuto leitor do escrevente pré-universitário <i>Luiz André Neves de Brito</i>	816
--	-----

Contribuições e necessidades da formação docente propiciada pelo Programa Bolsa Alfabetização: resultados da experiência realizada em uma universidade municipal paulista <i>Maria de Fátima Ramos de Andrade e Ana Sílvia Moço Aparício</i>	830
--	-----

Raising awareness of writing practices and genres in English <i>Mary Jane Curry</i>	845
---	-----

O perfil do professor de linguagens, códigos e tecnologias: uma análise das formas de vida configuradas nos gêneros escolares <i>Naiá Sadi Câmara</i>	853
--	-----

Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário <i>Neide Tomiko Takahashi</i>	868
--	-----

Análise da alteridade em Cadernos de Língua Inglesa da Rede Pública <i>Olena Kovalek</i>	882
Gêneros do discurso e multiletramentos: uma discussão dialógica <i>Rosineide de Melo</i>	895
NEUROLINGUÍSTICA	
A semiologia das afasias à luz das teorias de base sócio-histórico-cultural: análise a partir de estudos de casos <i>Amanda Bastos Amorim de Amorim e Rosanado Carmo Novaes Pinto</i>	909
Estruturas de tópico-comentário na fala reduzida de um sujeito afásico <i>Lou-Ann Kleppa</i>	926
Fenômenos discursivos na atividade enunciativa- discursiva de três sujeitos parkinsonianos <i>Maira Camillo</i>	940
PSICOLINGUÍSTICA	
A criança e o linguista: modos de habitar a língua? <i>Cláudia Thereza Guimarães de Lemos</i>	954
TRADUÇÃO	
Um <i>habitus</i> para a tradução da mestiçagem brasileira de Darcy Ribeiro em língua inglesa: estudo baseado no <i>corpus</i> das obras <i>O povo brasileiro</i> e <i>The Brazilian people</i> <i>Talita Serpa</i>	965

Apresentação do vol. 43 (2014)

A presente edição da Revista Estudos Linguísticos consolida formulação proposta nos volumes precedentes, assegurando assim a continuidade do projeto de uma Revista ampla com grande qualidade de seus artigos. Para o presente volume, foram submetidos 165 artigos, dos quais 109 tiveram sua publicação aprovada pelos pareceristas. Todos os artigos são provenientes de comunicações apresentadas durante o 61º Seminário do GEL (2013), realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Além disso, são publicados quatro artigos originados de conferências e intervenções em mesas redondas daquela edição do Seminário do GEL, completando assim um total de 113 trabalhos. Os artigos estão distribuídos nos três números que compõem o presente volume, que correspondem aos três eixos temáticos definidos nos volumes precedentes, a saber, “Descrição e Análise Linguística”; “Linguística: Interfaces” e “Análise do Texto e do Discurso”. A Comissão Editorial gostaria de manifestar seu agradecimento aos autores e aos pareceristas, que contribuíram para que esta publicação fosse possível. Nesse sentido, uma página de reconhecimento aos nossos pareceristas tem sido publicada, nomeando todos os que doaram seu tempo e esforço para que a avaliação dos artigos do presente volume fosse a mais criteriosa possível. Os trabalhos publicados refletem a grande diversidade das pesquisas produzidas nos domínios da linguagem, não somente no Estado de São Paulo, como em todo o território brasileiro.

Marcelo Módolo
Presidente da Comissão Editorial

A grafia de palavras hipersegmentadas em textos produzidos nos anos finais do Ensino Fundamental

(Hypersegmentation of words in the lastest years of Elementary School's texts)

Lilian Maria da Silva¹

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista (Ibilce/Unesp)

msilva.lilian@gmail.com

Abstract: This paper introduces the subject hypersegmentation of words by analysing texts written by students in Elementary School (6th – 9th). Based on the hypersegmentation data, we aim to show the evidence that the acquisition of the written words is complex because it mobilizes, simultaneously, linguistic information from different natures as phonological, morphosyntax/semantic and also literacy. The developed analysis establishes a dialogue with researches which deal with non-conventional segmentation of words, especially with the ones conducted by Capristano's (2003, 2007b), Chacon's (2005, 2006) and Tenani's (2009, 2010, 2011b) and with the idea of heterogeneous writing developed by Corrêa (2004).

Keywords: written word; hypersegmentation; spelling.

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise de hipersegmentações de palavras que podem ser encontradas em textos de alunos do Ensino Fundamental II (6º a 9º anos – denominação a partir de 2009). Com base nesses dados de hipersegmentação, busca-se levantar evidências de que a aquisição da noção de palavra escrita é complexa por mobilizar, simultaneamente, informações linguísticas de diferentes naturezas, como fonológica, morfossintática/semântica e, também, letrada. A análise desenvolvida dialoga com pesquisas sobre segmentações não convencionais de palavras, especialmente com as de Capristano (2003, 2007b), Chacon (2005, 2006) e Tenani (2009, 2010, 2011b) e com a concepção de escrita heterogênea desenvolvida por Corrêa (2004).

Palavras-chave: palavra escrita; hipersegmentação; ortografia.

Introdução

Este artigo aborda os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em curso, a qual busca, através de um estudo longitudinal de produções escritas de alunos do Ensino Fundamental II (EF-II, doravante), analisar grafias hipersegmentadas de palavras, com o propósito específico de: (i) realizar uma descrição geral dos dados, que possibilite a identificação de regularidades linguísticas das hipersegmentações; e (ii) tratar das ocorrências que, em relação à descrição geral, não se encaixam nas regularidades encontradas, mas que são relevantes para a compreensão de uma relação mais particular do sujeito com a linguagem em seu modo de enunciação escrito. Neste texto, em específico, apresentamos os resultados já obtidos na descrição dos dados.

Desse modo, quando buscamos relação entre possíveis tendências que caracterizam as grafias hipersegmentadas no EF-II e dados que não seguem essas características, visamos a encontrar, com nossa pesquisa, indícios de hipóteses gerais e singulares a respeito do estatuto de palavra escrita convencional, hipóteses que interpretamos como registros do

¹ Fapesp (Proc. n. 2012/11869-5).

modo como os escreventes deixam na (sua) escrita marcas de seu trânsito pelas práticas de linguagem oral/falada e letrada/escrita em que se inserem (CORRÊA, 2004).

Registros não convencionais das fronteiras de palavras

A hipersegmentação ocorre quando há a presença de um limite gráfico no interior de palavras, em posições que a ortografia não prevê. Exemplos desse fenômeno são “a miga” e “mora-va” (para as palavras escritas “amiga” e “morava”). Em estudos recentes, como os de Capristano (2003), Chacon (2005, 2006), Paula (2007) e também de Tenani (2009, 2010, 2011b), as hipersegmentações de palavras têm sido interpretadas como marcas do *modo heterogêneo de constituição da escrita*. Essa expressão, formulada por Corrêa (2004), foi proposta com o intuito de “questionar a delimitação do campo da escrita apenas pela constatação óbvia de um material específico – o gráfico – que lhe serve como base semiótica” (p. 2). Segundo Corrêa (2004), a escrita é um modo de enunciação heterogêneo que se constitui dialogicamente por meio da relação entre os fatos linguísticos – falado e escrito – e as práticas sociais de linguagem – oralidade e letramento.

Além disso, o autor propõe três lugares privilegiados para a observação da heterogeneidade da escrita, os quais denunciam um imaginário partilhado socialmente a respeito desse modo de enunciação. O primeiro lugar é o eixo de representação da (suposta) gênese da escrita – momentos em que o escrevente acredita ser possível registrar tudo do oral no escrito, igualando os dois modos de enunciação. O segundo lugar é o eixo de representação do código escrito institucionalizado – tentativas de alçar formas escritas que o escrevente supõe ser a mais próxima do que lhe é exigido pelas instituições com as quais dialoga. Finalmente, o terceiro lugar é o eixo de representação da dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido – trata-se do fato de, no texto que se escreve, estarem sempre recuperados aspectos já vividos na linguagem. A identificação desses eixos, durante a análise de textos escritos, é o que permitiria ao pesquisador, ainda que hipoteticamente, reconstruir o processo subjacente à produção escrita.

Com base nesse arcabouço teórico sobre escrita, Capristano (2003), Chacon (2005, 2006), Paula (2007) e Tenani (2009, 2010, 2011b) argumentam que, na estrutura das segmentações não convencionais de palavras, seria possível recuperar fatos relativos às práticas sociais de linguagem orais/faladas e letradas/escritas. A partir desse argumento maior, os pesquisadores demonstram que, em diferentes graus, as hipo e hipersegmentações sempre obedecem aos princípios reguladores “estabelecidos para a definição de constituintes prosódicos, tais como aqueles propostos por Nespor e Vogel (1986)” (CHACON, 2004, p. 223), e a determinadas características possíveis dentro da escrita convencional do português. Porém, como ressalva Chacon (2005), a análise do fenômeno das segmentações de palavras que se distanciam da ortografia permitiria a recuperação de muitos outros aspectos linguísticos-discursivos das práticas orais e letradas. Nesse sentido, quando aqueles pesquisadores privilegiam os aspectos prosódicos e ortográficos não implica que eles, por conseguinte, estejam desconsiderando outros aspectos possíveis. Trata-se, pois, de uma delimitação metodológica que busca observar mais atentamente a atuação da prosódia e da aquisição da convenção ortográfica no funcionamento do texto escrito, por meio das marcas não convencionais das fronteiras de palavra. É nessa linha de raciocínio que desenvolvemos a análise deste trabalho.

Passando aos resultados de dois dos trabalhos citados, os quais refletem mais de perto nossa análise, sintetizamos que: (i) Chacon (2005) analisou hipersegmentações de palavras trissílabas produzidas por crianças e observou, quanto à prosódia, que a maneira como os espaços foram inseridos não convencionalmente obedeceu a princípios recorrentes de estruturação da oralidade, como “é o caso do *ritmo*, que, já estruturado na língua, marca-se na oralidade, por exemplo, por meio de contrastes entre sílabas acentuadas e não-acentuadas” (CHACON, 2005, p. 81, nosso grifo). Segundo o autor, tal característica prosódica foi marcante nos dados analisados, já que grande parte das ocorrências indicou fronteiras de constituintes prosódicos, especialmente da sílaba e do pé métrico. Chacon (2005) destacou, ainda, que as crianças, ao romperem os trissílabos em limites prosódicos, deixam pistas de informações da própria escrita, como é o caso, por exemplo, de uma parte da palavra que foi hipersegmentada ser reconhecida como uma possível palavra escrita independente; isso é o que exemplifica a sílaba à esquerda na hipersegmentação da palavra *porquinho* > *por quinho*. A partir de seus resultados, Chacon (2005) conclui ser impossível dissociar das grafias de hipersegmentação os vínculos com informações orais/faladas e letradas/escritas; (ii) Tenani (2011b) abordou as marcas de segmentação não convencional de palavras produzidas por escreventes do EF-II e argumentou que os dados que são encontrados nos anos que encerram o EF caracterizam-se por colocar em evidência o modo de organização linguística dos elementos átonos. Ou seja, a dúvida que pareceu rondar as hipóteses dos escreventes foi a de quando os elementos inacentuados seriam sílabas (pretônicas ou postônicas) de uma palavra fonológica e quando esses seriam unidades (clíticos) que se comportam junto com uma palavra formando um domínio maior que, na interpretação de Tenani (2011), seria o grupo clítico. Para a autora, a presença de um limite gráfico, no caso das de hipersegmentações, foi uma pista de que uma só sequência fônica foi analisada pelo escrevente como duas unidades lexicais independentes. Em termos prosódicos, uma palavra fonológica foi interpretada como um grupo clítico. Com esse resultado, Tenani (2011b) concluiu que há uma flutuação entre esses dois constituintes prosódicos, em virtude da imprecisão nos estatutos de sílabas átonas e clíticos fonológicos.

Apresentadas essas breves considerações teóricas sobre o objeto de investigação, passamos, a seguir, às informações metodológicas do trabalho.

O material analisado

O cópulo do trabalho é constituído por produções escritas pertencentes a um Banco de Dados inédito de textos do EF-II, o qual está disponível para pesquisas na Unesp, câmpus de São José do Rio Preto. O Banco de Dados, constituído de 2008 a 2011, é resultado do Projeto de Extensão Universitária “Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual”, coordenado pelas professoras doutoras Luciani Tenani e Sanderléia Longhin-Thomazi (ambas do Ibilce/Unesp).

Buscando atender aos nossos objetivos, selecionamos, do Banco, uma amostra longitudinal composta por 266 textos produzidos por 12 escreventes ao longo dos quatro anos finais do EF (6º a 9º anos – antigas 5ª a 8ª séries). É importante esclarecer que a opção deste estudo pelos dados de hipersegmentação que são encontrados em textos do EF-II justifica-se em razão de assumirmos com Capristano (2007b) uma perspectiva de

aquisição da escrita que, enquanto processo, não deve ser abordada como um período de aprendizagens lineares e cumulativas, embora possam ser notadas regularidades em seu percurso. A partir dessa abordagem, entendemos que os dados de hipersegmentação que analisamos deixam em evidência a complexidade do registro gráfico da palavra, noção que não se edifica, por exemplo, com o fim de uma etapa de escolarização formal e a hipótese que formulamos é a de que, no momento da escritura, o escrevente está em constante relação com informações linguísticas de naturezas fonológicas, morfossintáticas, morfossemânticas e letradas, por exemplo, que podem convergir em grafias não convencionais, como as hipersegmentações.

Conforme adiantamos na introdução do trabalho, neste artigo trazemos os resultados já alcançados em relação à descrição geral dos dados de hipersegmentação. Para a execução dessa etapa de análise, os dados de hipersegmentação foram reunidos a partir da organização prosódica das palavras convencionais, ou seja, uma vez que, em termos estruturais, a principal característica das hipersegmentações é ocorrer no nível da palavra, consideramos a forma como se organizaram as sílabas dentro das palavras convencionais. Por exemplo, a palavra cujo limite convencional é “embora” tem suas sílabas organizadas metricamente da seguinte maneira: (\bullet * \bullet);² em particular, essa palavra sempre foi hipersegmentada no corpus como “em bora”, a partir da qual houve a reorganização das sílabas da palavra como: (\bullet) σ (* \bullet) Σ , ou seja, como o registro de uma sílaba e um pé métrico isolados, de acordo com as formulações teóricas do modelo de Fonologia Prosódica de Nespor e Vogel (1986). A hipótese que rondou essa proposta de organização dos dados foi a de que informações rítmicas, que se formam no interior da palavra por meio de proeminências prosódicas, podem ser pontos de ancoragem para o tipo de limite gráfico não convencional de palavras na escrita.

Do referido modelo, foi pertinente para a análise os constituintes sílaba, pé métrico e palavra fonológica (daqui em diante: σ , Σ e ω , respectivamente). Com base em Nespor e Vogel (1986), a σ é o menor domínio prosódico, o qual possui um elemento de valor forte (chamado de *cabeça* pelas autoras) e outro(s) de valor fraco. No caso do PB (português brasileiro), o *cabeça* de uma σ é sempre uma vogal e os elementos fracos são as consoantes e/ou glides. O Σ estabelece relação entre sílabas, de modo que, no seu interior, uma será a dominante e as demais dominadas. Essa relação entre as sílabas é fundamental para a marcação do ritmo e a identificação dos acentos (primário e rítmico) das palavras. Por fim, a ω é definida pela união de um ou mais Σ s e é o primeiro constituinte prosódico a estabelecer interação com o componente morfológico da gramática. No entanto, a relação entre a ω e o constituinte morfológico correspondente não é necessariamente isomórfica. Quanto ao elemento mais proeminente, segundo Nespor e Vogel (1986), uma ω porta um único acento primário, o qual recai sobre uma de suas sílabas.

Ainda em relação à descrição geral dos dados, buscamos, também, examinar como se deram as distribuições das ocorrências de hipersegmentação pelos anos letivos, recursos gráficos que indicam palavra (espaço em branco e hífen) e escreventes investigados. No que se refere aos escreventes, informamos que optamos por atribuir-lhes nomes fictícios eleitos de forma aleatória. Com essa decisão, procuramos preservar a identidade dos alunos e, principalmente, garantir, em nosso estudo, a imagem de que os escreventes produtores dos textos se tratam de sujeitos sócio-historicamente constituídos. Assim,

² Os símbolos indicam: (\bullet) sílaba fraca; (*) sílaba forte.

a referência aos escreventes é realizada pelos seguintes pseudônimos: 1-*Ana*; 2- *Julia*; 3-*Bruno*; 4-*Henrique*; 5-*Camila*; 6- *Fernando*; 7-*André*; 8-*Pedro*; 9-*Viviane*; 10-*Lucas*; 11-*Maria*; 12-*Mateus*.³

Os dados de hipersegmentação: uma descrição geral

Iniciamos a análise considerando, na Tabela 1, a demonstração da distribuição do número de textos e dados que foram produzidos em cada ano escolar (segue junto aos valores absolutos uma correspondência percentual).

Tabela 1: Distribuição dos textos e das hipersegmentações nos anos escolares

Ano Escolar	Textos		Hipersegmentações	
	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto	Valor percentual
6º	67	25,1%	40	35,3%
7º	74	27,9%	24	21,3%
8º	61	23,0%	27	24,0%
9º	64	24,0%	22	19,4%
Total	266	100%	113	100%

De acordo com os dados da Tabela 1, constatamos uma queda significativa, quanto ao número de hipersegmentações, do sexto ano (40 dados, 35,3%) – início do EF-II – para o nono ano (22 dados, 19,4%) – fim do EF-II. Entretanto, é possível ver que o declínio não se marcou de modo linear, pelos quatro anos, visto um pequeno aumento no valor de dados que pôde ser observado no oitavo ano (27 dados, 24%). Esse resultado é importante, pois corrobora uma de nossas hipóteses de pesquisa a respeito da complexidade da noção de palavra que, além de não ter sua aquisição encerrada junto com o período escolar do EF-I, também não se mostra como tendo um tipo de aprendizado unidirecional, à semelhança do que defende Capristano (2007) sobre o processo de aquisição da escrita. Tal resultado ressalta, também, a necessidade de uma investigação mais atenta sobre esse comportamento peculiar do oitavo ano, já que outros estudos (cf. TENANI, 2010; 2011), sobre esse mesmo objeto de investigação e etapa escolar, chegaram a conclusões parecidas a nossa. Assim, em função dessa aparente sistematicidade de resultados, direcionamos para as próximas etapas da pesquisa que desenvolvemos a busca por explicações que possam justificar porque o aumento dos dados ocorre sempre no oitavo ano e não em outro, levantando, neste primeiro momento, a hipótese de que tal alteração poder ter alguma motivação no tipo de atividade letrada/escrita que se passa a desenvolver na prática escolar no referido ano.

A seguir, trazemos, na Tabela 2, informações sobre a distribuição dos textos e dados produzidos por cada um dos escreventes investigados. Um primeiro ponto que gostaríamos de destacar é em relação às diferenças que houve no número de ocorrências produzidas por cada escrevente. A esse respeito, notamos que o total de hipersegmentações, produzidas por cada um dos estudantes, variou muito entre si, oscilando desde a quantidade máxima de 37 (32,8%) ocorrências (identificadas nas produções textuais do escrevente Bruno) até a quantidade mínima de 2 (1,8%) dados (extraídos dos textos dos estudantes

³ Os números de 1 a 12 foram organizados por ordem alfabética dos nomes reais dos alunos.

André e Viviane), uma variação que, nesse caso, é de 31%, em termos percentuais. Uma hipótese explicativa que atribuímos a essas diferenças é dada a partir da relação com os modos de participação dos estudantes em práticas sociais de linguagem, as quais os levam a elaborar representações sobre a escrita, sobretudo, aquela privilegiada pela instituição escolar, que guiam os escreventes a empregarem, em seus textos, certos tipos de recursos (os recursos de fronteiras de palavras, particularmente em nosso trabalho) que demonstram, por exemplo, as hipóteses que eles têm acerca do que seja escrever a palavra gráfica segundo a convenção. Nesse sentido, cada escrevente, por meio da história de linguagem que o constitui, chega mais, ou menos, próximo daquilo que lhe é exigido em relação ao modo de registro da escrita convencional.

Tabela 2: Distribuição do número de textos e hipersegmentações produzidos por cada escrevente

Escreventes	Textos		Hipersegmentações	
	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto	Valor percentual
André	25	9,4%	2	1,8%
Viviane	23	8,7%	2	1,8%
Ana	20	7,6%	4	3,6%
Henrique	22	8,2%	4	3,6%
Camila	25	9,4%	4	3,6%
Fernando	20	7,6%	5	4,4%
Julia	25	9,4%	7	6,1%
Mateus	25	9,4%	7	6,1%
Maria	21	7,9%	9	8,0%
Lucas	24	9,0%	10	8,8%
Pedro	17	6,3%	22	19,4%
Bruno	19	7,1%	37	32,8%
Total	266	100%	113	100%

Um segundo fato a ser comentado, ainda a partir da Tabela 2, diz respeito à correlação do número de textos que o aluno produziu e o respectivo número de ocorrências. Notamos que os dois escreventes que mais produziram marcas de hipersegmentação de palavras (Bruno: 37 ocorrências e Pedro: 22 ocorrências) foram os que redigiram a menor quantidade de textos em todos os anos escolares (19 e 17 textos, respectivamente), enquanto que os dois alunos que apresentaram menos dados (André: 2 ocorrências e Viviane: 2 ocorrências) consistiram naqueles escreventes que produziram a maioria das propostas de textos que foram aplicadas ao longo dos quatro anos investigados (respectivamente, 25 e 23 textos). Isso nos faz vislumbrar, em um primeiro momento, um possível perfil dos escreventes analisados: alunos que produzem mais textos são os que apresentam menos grafias de hipersegmentação. No entanto, a fim de confirmarmos ou refutarmos essa hipótese, nas próximas etapas da pesquisa, realizaremos o cotejamento da extensão dos textos produzidos (pelo número de palavras que foram redigidas), para vermos se o fato de um escrevente ter feito mais grafias hipersegmentadas não se deva em função, por exemplo, dele ter escrito textos com mais palavras, como também, o motivo que tenha levado outro escrevente a produzir poucas ocorrências não esteja ligado com o pequeno tamanho de seus textos.

Vejam, na Tabela 3, como o total de dados produzidos por escreventes se distribuiu no decorrer dos quatro anos escolares do EF-II. Analisando a Tabela, identificamos três tipos de trajetórias dos escreventes, em relação aos registros não convencionais, por presença, das fronteiras de palavras no que diz respeito aos anos letivos. A *primeira* é a de alunos que produziram hipersegmentações em todos os anos. A *segunda* trajetória mostra alunos que tiveram ocorrências em três dos quatro anos. A *terceira*, por fim, aponta alunos que apresentaram dados em dois de quatro anos escolares. Em relação à distribuição dos escreventes no interior dessas trajetórias, identificamos: (i) cinco alunos que se encaixaram na primeira trajetória, sendo, também, os que mais produziram hipersegmentações; (ii) dois que se enquadram na segunda trajetória, sendo: um dos alunos com ocorrências no 6º, 8º e 9º anos e o outro no 6º, 7º e 9º anos; e (iii) cinco alunos restantes se enquadram na terceira trajetória, sendo: dois dos alunos com ocorrências no 6º e 7º anos e os outros três no 6º e 9º anos. De modo geral, o desenho das trajetórias nos revelou que apenas dois escreventes concluíram o EF sem apresentar hipersegmentações em seus textos e boa parte dos escreventes analisados terminou a etapa fundamental de formação escolar não escrevendo convencionalmente os limites de palavra escrita, pois embora as quantidades de ocorrências, que foram sendo produzidas ao longo dos anos, tenham diminuído na produção escrita de todos os escreventes, elas não cessaram de aparecer no último ano letivo. Tal resultado é um indício da complexidade da noção de palavra escrita, visto seu limite ser ainda um desafio para escreventes com vários anos de escolarização. Mostra, também, que a aquisição da escrita não é um processo linear de aprendizagens cumulativas (cf. CAPRISTANO, 2007).

Tabela 3: Número de hipersegmentações produzidas por cada escrevente por ano escolar

Escreventes	Nº de hipersegmentações por ano				Total
	6º	7º	8º	9º	
André	1	0	0	1	2
Viviane	1	1	0	0	2
Ana	2	2	0	0	4
Henrique	1	2	0	1	4
Camila	2	0	0	2	4
Fernando	4	0	0	1	5
Julia	2	0	1	4	7
Mateus	1	1	4	1	7
Maria	3	1	3	2	9
Lucas	3	2	3	2	10
Pedro	6	1	11	4	22
Bruno	14	14	5	4	37
Total	40	24	27	22	113

Baseamos a observação dos dados a partir da proposta de Tenani (2011b), a respeito da classificação das segmentações não convencionais de palavras quanto ao tipo de recurso gráfico empregado. Desse modo, optamos por analisar separadamente as ocorrências que se caracterizam pela presença do espaço em branco e as que se caracterizam pela presença do hífen. A frequência das hipersegmentações, nos anos escolares, pelos dois recursos gráficos é dada na Tabela 4.

Tabela 4: Classificação das hipersegmentações quanto ao recurso gráfico nos anos escolares

Ano Escolar	Recurso gráfico				Total	
	Espaço em Branco		Hífen			
	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto	Valor percentual
6º	38	33,7%	2	1,8%	40	35,3%
7º	22	19,4%	2	1,8%	24	21,3%
8º	25	22,1%	2	1,8%	27	24,0%
9º	19	16,8%	3	2,6%	22	19,4%
Total	104	92%	9	8%	113	100%

Considerando, pois, a divisão das ocorrências pelo tipo de recurso gráfico, verificamos que, no corpúsculo analisado, as presenças não convencionais dos limites gráficos de palavra ocorreram, em todos os anos, tanto pelo espaço em branco quanto pelo hífen (ainda que a quantidade de aparecimento dos recursos não ocorreu de forma homogênea). Por meio desse resultado, notamos que os escreventes estiveram atentos aos recursos convencionais possíveis de delimitação das palavras na escrita, bem como quais são as estruturas que se demarcam por cada um dos recursos. Sobre este último aspecto discorreremos mais adiante.

Antes, porém, comentaremos sobre as diferenças na distribuição quantitativa das ocorrências. Do total das marcas de hipersegmentação, constatamos que 92% tiveram por base o uso não convencional do espaço em branco, enquanto que 8% corresponderam à colocação não convencional do hífen. Embora, nos dados do corpúsculo, a diferença numérica entre o uso de um ou outro recurso gráfico tenha sido bastante elevada, não descartamos a relevância do estudo das ocorrências de hífen separadamente em relação aos usos do branco, uma vez que esses usos não convencionais revelam aspectos linguísticos importantes sobre o processo de letramento dos escreventes. A esse respeito, notamos que todos os 9 dados de hífen se concentraram na tentativa de grafia de estruturas do tipo: *verbo+pronome enclítico*, como em “ganha-se” – quando a escrita convencional deveria ser “ganhasse”. Desse resultado, é importante destacar que não foram quaisquer tipos de palavras que os escreventes hipersegmentaram com o hífen, ou seja, foram aquelas que remeteram a um tipo de estrutura cujo funcionamento é ensinado e, especialmente, valorizado na escola.

Junto à perspectiva de escrita assumida (CORRÊA, 2004), defendemos que os usos não convencionais do hífen, em estruturas como as que analisamos aqui, podem ser interpretados como resultado de um certo imaginário social do escrevente sobre a escrita, o qual é construído pela inserção desse escrevente nos mais diversos usos da linguagem. De modo mais específico, acreditamos que a relação entre o uso do hífen em possíveis estruturas de *verbo+enclítico* se aproxima mais explicitamente daqueles momentos em que o escrevente projeta, em seu texto escrito, representações sobre o código escrito institucionalizado. Com isso, porém, não excluimos, da análise que realizamos, a ação dos outros dois momentos de circulação dialógica do escrevente (o da gênese da escrita e o da dialogia sobre o já falado/ouvido e escrito/lido), pois, ao adotarmos as formulações de Corrêa (2004), acreditamos, junto com o autor, ser possível apenas uma separação metodológica

dos eixos, visto que um texto escrito é sempre constituído a partir da relação dialógica entre os três.

A descrição realizada até o momento foi na direção de darmos um quadro geral a respeito da distribuição dos dados em relação aos anos escolares, aos escreventes selecionados e aos tipos de recursos gráficos delimitadores de palavras, no corpus investigado. Prosseguindo com a análise para a investigação das características linguísticas das hipersegmentações, trazemos a Tabela 5 com os dados organizados em função da configuração rítmica das palavras convencionais e grafias hipersegmentadas. Segue, também, na referida tabela, o número de dados identificado em cada estrutura, em cada ano escolar do EF-II e um exemplo de ocorrência de hipersegmentação.

Tabela 5: Estruturas rítmicas de palavras convencionais e grafias hipersegmentadas e o número de dados de hipersegmentação em cada ano escolar

Estruturas				Exemplos	Nº de dados				Total
Tipos	Palavra convencional	Tipos	Hiper		6º	7º	8º	9º	
(1)	(•*)ω >	(1.1)	(•)σ (*)σ	“então” > “em tão”	8	9	9	6	32
		(1.2)	(*)σ (•)σ	“nenhum” > “nem um”	0	0	1	0	1
(2)	(*•)ω >	(2.0)	(*)σ (•)σ	“desse” > “de se”	6	2	0	0	8
(3)	(•*•)ω >	(3.1)	(•)σ (*•)Σ	“enquanto” > “em quanto”	16	6	7	6	35
		(3.2)	(•*)Σ (•)σ	“quisesse” > “quise-se”	2	2	2	0	6
		(3.3)	(*)σ (*•)Σ	“sozinho” > “so zinho”	1	0	0	0	1
(4)	(*•*)ω >	(4.0)	(*)σ (•*)Σ	“apanhou” > “a panho”	1	0	4	1	6
(5)	(*•*•)ω >	(5.1)	(*)σ (•*)Σ	“recompensa” > “recom pensa”	0	1	1	2	4
		(5.2)	(*)σ (•*•)Σ	“acabando” > “a cabano”	2	0	0	0	2
		(5.3)	(*•*)Σ (•)σ	“conversasse” > “conversa-se”	0	0	0	3	3
(6)	(*••*)ω >	(6.0)	(*)σ (••*)Σ	“aparecer” > a parecer”	1	0	1	0	2
(7)	(*••*•)ω >	(7.0)	(*)σ (••*•)Σ	“aparecido” > “a paresido”	0	1	1	0	2
(8)	Outros			“adicionar” > “adisio o na”	3	3	1	4	11
Total					40	24	27	22	113

Por meio da organização proposta, identificamos, na Tabela 5, 7 tipos de estruturas rítmicas de palavras convencionais as quais geraram 14 tipos de estruturas rítmicas de grafias hipersegmentadas. Considerando ainda as fronteiras de palavra convencional, observamos mais um tipo que denominamos “outros”, no qual incluímos hipersegmentações cujas fronteiras não convencionais não seguiram, em termos estruturais, as tendências observadas.⁴ Para ser possível observar, longitudinalmente, regularidades de distribuição dos dados, nos tipos de estrutura rítmica, consideramos todos os tipos na análise de todos os anos letivos. Em virtude da extensão deste artigo, não comentaremos a fundo os resultados do funcionamento de cada estrutura rítmica em cada um dos anos escolares. A esse respeito, apenas sintetizamos que: (i) não houve uniformidade na distribuição de cada

⁴ Informamos que, em virtude de os dados de hipersegmentação agrupados sobre o tipo “Outros” não se encaixarem nas regularidades observadas para o restante do corpus, trataremos de analisá-los separadamente, em etapa da pesquisa a ser desenvolvida.

tipo de estrutura rítmica das hipersegmentações nos anos escolares, ou seja, nem todos os tipos ocorreram sempre em todos os anos; e (ii) os tipos (1) e (3), os quais geraram hipersegmentações que remeteram à combinação prosódica de duas sílabas e de uma sílaba e um pé métrico, respectivamente, foram os tipos mais recorrentes nos quatro anos do EF-II.

Passando a tratar de algumas questões que acreditamos se evidenciarem a partir da organização dos dados em estruturas rítmicas, destacamos, primeiramente, o fato de os limites das marcas de hipersegmentação ocorrerem em pontos os quais, fonologicamente, condizem com fronteiras de constituintes prosódicos, especialmente os de sílaba e pé métrico. No entanto, esclarecemos que a interpretação prosódica realizada é apenas uma possível perante os princípios de formação do modelo prosódico adotado, visto que dados atribuídos como a combinação de $\sigma+\Sigma$, por exemplo, podem ser entendidos, também, como sendo resultado de uma combinação entre $\sigma+\omega$, já que, segundo Nespor e Vogel (1986), a palavra fonológica se forma pelas sílabas agrupadas no interior de um pé, o qual carrega o acento primário, seu principal definidor. A partir desse resultado mais geral, a respeito de as fronteiras de hipersegmentação corresponderem com fronteiras de constituintes prosódicos, podemos dizer que as hipersegmentações de palavra são uma *pista gráfica* desses elementos da língua. Conforme anunciamos, do primeiro ao último ano do EF-II, as estruturas rítmicas (1) e (3) foram as que mais geraram ocorrências de hipersegmentação. Sobre esses tipos, comentamos que as palavras convencionais abrangidas em (1) tinham a estrutura organizacional de um Σ iambo (alternância fraco/forte) que, quando hipersegmentada, passaram a corresponder à combinação de duas sílabas. No caso do tipo (3), por sua vez, a partir da estrutura trissílaba da unidade gráfica convencional, os escreventes realizaram uma escrita baseada na relação entre uma σ e um Σ , predominantemente quando correspondia sua organização a de um troqueu (cf. subtipo (3.1)).

É possível depreender nos tipos (1.1), (2.0), (3.1), (3.2), (5.1) e (5.3), das grafias hipersegmentadas, uma informação prosódica importante que diz respeito ao fato de a alocação não convencional do limite gráfico ter ocorrido, nesses casos, na fronteira a qual está localizada o acento primário (ponto de maior proeminência prosódica dentro da palavra). Levantamos a hipótese explicativa, a partir desse achado, de que a identificação de uma proeminência fônica, em determinado ponto da palavra, leva o escrevente a supor de que há ali uma fronteira a ser registrada graficamente por um limite que é dado ou pelo espaço em branco ou pelo hífen. Parece que nesses momentos, os escreventes tentam marcar, através dos limites que propõem às palavras, características dos enunciados orais/falados na produção escrita e, assim, deixam evidenciar a imagem que têm da gênese da escrita (CORRÊA, 2004). No entanto, como as práticas orais/faladas e letradas/escrita estão sempre em diálogo, além das proeminências rítmicas no interior das palavras, as hipersegmentações apresentaram, conjuntamente, fatos que não são alheios aos aspectos circundantes da própria escrita. É interessante notar que nos tipos (3.2) e (5.3) todos os dados de hipersegmentação são referentes ao uso não convencional do hífen.⁵ A interpretação dos dados de hífen como uma marca característica de enunciados escritos, especialmente daqueles mais próximos da perspectiva escolar, já foi explicitada em parágrafos anteriores, mas ainda gostaríamos de acrescentar mais um argumento a favor do nosso posicionamento, o qual encontra base nos resultados de Abaurre e Galves (1996). Em estudo sobre pronomes clíticos do PB, as autoras chegaram à conclusão de que, em enunciados falados,

5 Nesse conjunto, há apenas uma ocorrência que é por espaço em branco: “falam do” (falando).

as estruturas enclíticas são marcadas, observando, pois, uma nítida preferência dessa língua pela próclise. Nota-se, então, que estruturas de verbo + pronome enclítico ainda estão preservadas na língua pelas práticas de escrita convencional, fato que nos leva a fortalecer a premissa de que a presença do hífen em fronteira de palavra, nos dados analisados, traz fortes indícios de que, ao realizá-la em seu texto, o escrevente tenha buscado alçar aspectos mais institucionalizados da escrita.

Por meio da observação das ocorrências de espaço em branco também não descartamos a ação de informações gráficas nas decisões de como segmentar. Ao contrário, em todos os tipos de estruturas rítmicas pudemos identificar grafias hipersegmentadas em que alguma parte tenha correspondido com palavras que, graficamente, se apresentam espaçadas de forma independente. Por exemplo, foi frequente nos dados a sílaba pretônica da palavra convencional ter sido isolada entre brancos, sílaba a qual linguisticamente pode corresponder a um *clítico fonológico* que, por sua vez, corresponde a palavras funcionais. Um exemplo dessa correspondência é dado a partir da hipersegmentação da palavra “demais” > “de mais” (“demais”), em que entendemos que a sílaba pretônica “de” tenha sido interpretada pelo escrevente como uma possível palavra independente em termos gráficos, a qual pode ser correlacionada a uma preposição. Encontramos, também, dados em que parte resultante da hipersegmentação correspondeu com palavras de categoria como a dos verbos, como, por exemplo: “vou tando” (voltando). Buscando explicitar uma possível relação das hipersegmentações do corpus com fatos de natureza morfossintática, apresentamos, na Tabela 6, o número de ocorrências que, em alguma parte originada a partir da hipersegmentação, correspondeu graficamente com alguma classe de palavra morfossintática.

Tabela 6: Hipersegmentações de espaço em branco e correspondências gráficas⁶

Correspondência	Hipersegmentações	
	Valor absoluto	Valor percentual
Relacionada à classe de palavras funcionais	80	70,9%
Relacionada à classe de palavras lexicais	4	3,5%
Total	84	74,4%

Conforme mostra a Tabela 6, há nos textos analisados um alto percentual de ocorrências de hipersegmentação que, além de darem indícios de questões referentes à organização prosódica da língua, põem em evidência a relevância em se considerar outras motivações na interpretação desse tipo dado. Observando, pois, que as hipersegmentações de palavras, que encontramos nas produções escritas analisadas, foram condicionadas fortemente por características advindas de informações letradas/escritas, as quais acreditamos se mostrarem, em nosso trabalho, por meio da correlação que propomos entre os limites não convencionais de palavras e as classes de palavras morfossintáticas que, por sua vez, em termos gráficos, estão sempre registradas por meio de recursos (branco/hífen) delimitadores de palavras, procuramos investigar quais unidades das classes de palavras funcionais e lexicais puderam ser identificadas nos dados. Para isso, em um primeiro momento, averiguamos quais categorias de palavras funcionais puderam ser identificadas

⁶ O cálculo percentual desta tabela foi realizado a partir do quanto o total de hipersegmentações com correspondência gráfica era representativo do total de dados de hipersegmentação identificado (ou seja, 113 dados).

e, posteriormente, qual era a categoria de palavra lexical. Os resultados dessa etapa da análise são ilustrados nas Tabelas 7 e 8, respectivamente. Os cálculos percentuais levaram em consideração o valor que cada tipo de correspondência apresentou na Tabela 10.

Tabela 7: Correspondência gráfica e hipersegmentações: os tipos de classes de palavras funcionais

Tipos de classes	Número de hipersegmentações	
	Valor absoluto	Valor percentual
Artigo	30	26,6%
Conjunção	6	5,3%
Preposição	41	36,3%
Pronome	3	2,7%
Total	80	70,9%

Tabela 8: Correspondência gráfica e hipersegmentações: tipo de classe de palavra lexical

Tipos de classes	Número de hipersegmentações	
	Valor absoluto	Valor percentual
Verbo	4	3,5%
Total	4	3,5%

Em ordem de frequência, as correspondências gráficas com palavras funcionais nos dados indiciam que a tentativa dos escreventes foi na direção de reconhecimento e delimitação de preposições (36,3%) – “em quanto” (“enquanto”), seguida dos artigos (26,6%) – “a gora” (“agora”), depois das conjunções (5,3%) – “com migo” (comigo) e, por último, dos pronomes (2,7%) – “qual do” (“quando”). Quanto às palavras lexicais, somente uma classe se mostrou instável ao reconhecimento dos escreventes: essa foi a dos verbos (3,5%) – “recom pensa” (“recompensa”). Por meio desses resultados chegamos à evidência de que no final do EF, os escreventes têm mais dúvidas em estabelecer limites para aqueles tipos de palavras cujo funcionamento linguístico é caracteristicamente gramatical, como preposições, artigos e conjunções. Isso confirma as conclusões de Tenani (2011) a partir de dados transversais de segmentação não convencional de palavras do EF-II, a respeito da imprecisão observada de se estabelecer limites aos elementos átonos, sejam eles sílabas pretônicas sejam eles clíticos.

Destaques finais

Por meio da análise realizada, procuramos expor uma descrição geral dos dados de hipersegmentação que podem ser encontrados nos textos escritos de escreventes do EF-II. Lembramos que quanto à descrição dos dados por anos escolares, escreventes e tipos de recursos gráficos, os resultados mostraram que (i) as ocorrências se distribuíram irregularmente durante os anos, de modo que há um aumento na quantidade de dados no 8º ano; (ii) a maioria dos escreventes terminou o EF-II ainda produzindo hipersegmentações, mas foram apenas daquelas palavras que colocaram em jogo a relação entre sílabas pretônicas e possíveis classes gramaticais; e (iii) a trajetória que caracterizou a distribuição das ocorrências nos escreventes ao longo dos anos não foi linear (na direção de diminuição

gradativa). Todos esses resultados levam a sustentar a nossa opção teórica por concepções que veem a escrita como processo (CORRÊA, 2004) e a sua aquisição não segue de um período de aprendizagens predeterminadas em um tempo (CAPRISTANO, 2007).

Referente à descrição das características gerais das hipersegmentações, por meio da organização das ocorrências pela estrutura das palavras convencionais, observamos que informações de natureza prosódica como a identificação do ponto de maior proeminência dentro da palavra, ou seja, na sílaba em que recai o acento primário, constituiu-se um lugar privilegiado para que um limite gráfico não convencional fosse inserido naquela fronteira. Para nós, isso, em alguma medida, mostra que as hipóteses dos escreventes analisados são permeadas por aspectos da noção de palavra fonológica. Aliado a essa constatação, os dados revelaram a ação de informações linguísticas que podem ser recuperadas em práticas letradas/escritas, como, por exemplo, a correlação do tempo verbal subjuntivo com a inserção de um hífen (“ganhasse” > “ganha-se”) e a tentativa de correspondência gráfica de sílabas pretônicas com classes de palavras funcionais (“comigo” > “com migo”). A partir desse resultado, acreditamos, junto com Chacon (2005, p. 84) que “por qualquer lado que se olhe para as segmentações não-convencionais (tanto a partir de seu vínculo com práticas de oralidade quanto com práticas de letramento), sempre a sua outra contraparte imediatamente se mostra”.

Encerramos este artigo, apontando para o fato de que algumas questões que foram aqui tratadas merecem mais investigação e que essa será realizada em etapas da pesquisa que ainda estão a se cumprir.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; GALVES, Charlotte. Os clíticos no português brasileiro: uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, Ataliba; BASÍLIO, Margarida (Org.) *Gramática do português falado: estudos descritivos*. v. IV. Campinas: Unicamp, 1996. p. 273-320.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. 253f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. 166f. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2003.

CHACON, Lourenço. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 155-167.

_____. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e letramento. *Estudos linguísticos*, Campinas, v. 34, p. 77-86, 2005.

_____. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

PAULA, Isis Fernanda Vicente de. *Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações*. 154f. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2007.

TENANI, Luciani. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 91-119, jul./dez. 2011.

_____. *A segmentação não-convencional de palavras e a aquisição da escrita*. Palestra apresentada no II Ciclo de Palestras sobre aquisição da linguagem e escrita. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. ms.

_____. Entre o grupo clítico e a palavra fonológica: os erros de segmentação não-convencional de palavras. Apresentação realizada no VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

O ensino de língua portuguesa e a constituição do sujeito leitor/escritor

(La enseñanza de Lengua Portuguesa y la constitución del sujeto lector/escritor)

Marta Luzzi

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)¹

martaluzzi@terra.com.br

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo, analizar – en una perspectiva sociointeraccionista del lenguaje, articulada al pensamiento del teórico Mikhail Bakhtin – los resultados iniciales de una investigación que presenta una reflexión acerca de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa en los años iniciales del Fundamental I. En ese sentido, la adquisición de la escritura por medio de la producción de texto y del análisis lingüístico, comprende el sujeto y sus relaciones entre el lenguaje y el discurso. Así pues, el texto evidencia marcas de un escritor/autor en medio de un proceso de escritura.

Palabras-claves: lenguaje; sujeto; ensino; escrita.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar – em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, articulada ao pensamento do teórico Mikhail Bakhtin – os resultados iniciais de uma pesquisa em que se reflete sobre o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A aquisição da escrita, por meio da produção de texto e da análise linguística, compreende o sujeito e suas relações entre a linguagem e o discurso. Nessa perspectiva, o texto evidencia marcas de um escritor/autor em meio a um processo de escrita.

Palavras-chave: linguagem; sujeito; ensino; escrita.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise inicial da pesquisa *O processo discursivo no ensino de Língua Portuguesa e a formação do leitor/escritor nos anos iniciais do Fundamental I, Amambai-MS*,² em andamento, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e financiado pelo Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP). O trabalho está fundamentado na concepção de linguagem sociointeracionista, associada a Mikhail Bakhtin, articulando a ideia de ensino de língua portuguesa à produção e à análise linguística do texto. Buscamos ainda, para a realização da pesquisa, a teoria de

1 Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande. Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado financiado pelo Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (Resolução CEPE-UEMS n. 874, de 13/02/2009) da UEMS-PIBAP.

2 No momento da submissão do resumo ao 61º Seminário do GEL, ainda não havíamos pensado em estudar como o ensino de língua portuguesa, voltado para a produção e reescrita textual/análise linguística, poderia constituir-se em uma resposta ativa. Considerando esses aspectos, apresentaremos neste trabalho as hipóteses e as análises iniciais, que nos guiaram até a proposição do objetivo final desta pesquisa: compreender como os aprendizes, mesmo nas fases iniciais da escrita, constituem-se como sujeitos, autores que dialogam discursivamente.

L. S. Vigotski, que agrega a Linguagem e a Formação Social da Mente. Nessa perspectiva, um texto não é o produto para a aplicação de regras em que resulta o conhecimento da gramática normativa, produzindo “dizeres” mecânicos e estáveis. É na instabilidade que a língua torna-se atividade de muitos sentidos e de muitas mudanças, dentre as quais a construção e interação com o ensino, que acontece por meio do texto, levando-nos³ a reflexões ainda mais profundas de nossas interações como sujeitos (leitor/escritor), falantes e enunciadores.

O ensino que é voltado para a interação verbal, proporciona aos alunos condições e possibilidades de se constituírem como sujeitos, que organizam seus enunciados na interação com outros sujeitos nas relações cotidianas. Segundo Voloshinov: “O centro organizador de toda a enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2009, p. 125). Nessa perspectiva o texto/discurso dos alunos se evidencia no jogo dessa interação com o outro, que nos revela os sentidos trazidos nas múltiplas vozes que constituem uma sala de aula. Esses sujeitos enunciadores são o elemento fundamental em um processo de aprendizagem que acontece ao logo do período escolar.

Na realização da pesquisa, analisamos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, produzidos no segundo semestre de 2012, pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, no município de Amambai, Mato Grosso do Sul. Nessa análise foram levantadas as pistas estabelecidas a partir do referencial teórico, tais como: o uso dos gêneros discursivos como estratégia para o ensino de língua portuguesa, vinculado ao trabalho do professor, entendido aqui como coautor e coenunciador, aos alunos, entendidos como sujeitos (aprendizes da escrita) em processo de constituição, e ao texto como produção de sentido e ato discursivo.

O que foi possível evidenciar nesta fase preliminar realizada com os trabalhos produzidos pelos alunos que disponibilizam seu texto para a análise coletiva, os alunos A, B, C e D, orientados pela professora da turma, é que houve mudança na postura, tanto da professora, que pôde ir além do papel de escriba, gerando outros textos, pela interação em sala de aula, quanto dos alunos que tiveram a oportunidade de desenvolver conhecimentos, fazendo a construção ativa e crítica do texto enquanto leitor/escritor, aprendizes da escrita.⁴

A constituição do sujeito em Bakhtin

Para o dialogismo bakhtiniano da linguagem, o sujeito se constitui na relação entre a consciência interior e o Outro, como nos esclarece Sobral,

A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. (2013, p. 22)

3 Utilizo a 1ª pessoa do plural para referir-me também à Profª Drª Maria Leda Pinto, minha orientadora na realização desta pesquisa.

4 Utilizo o termo empregado por João Wanderley Geraldi em sua obra: *A aula como acontecimento* (São Carlos: Pedro & João Editores, 2010).

Desse modo, o discurso do Outro constitui continuamente o sujeito, que se desprende de si para (re)elaborar seu interdiscurso, visto aqui como dialógico. É nesse processo que a proposta do Círculo de Bakhtin, no viés do Dialogismo, vê o discurso, construído por muitas vozes e nas muitas inter-relações que temos com os elementos sociais, históricos e interativos da linguagem. Nessa perspectiva, Rodrigues (2009, p. 6) nos esclarece como o teórico Russo volta-se para o sujeito e sua enunciação a partir do diálogo entre duas consciências:

O interesse dele é pelas relações dialógicas, que são de natureza semântica, de significação que se estabelecem entre dois enunciados quaisquer, quando postos em contato. Suas atenções voltam-se sempre para o estudo do discurso e do enunciado. Tais relações dialógicas levam em conta que cada ser é uma realidade singular que mantém com outros seres relações valorativas, as quais dão sentido à sua existência. Isso significa que cada um de nós é efeito da alteridade, que nada somos fora das relações com os outros, já que estamos, permanentemente, participando de um diálogo que nunca se finda. Daí porque a nossa consciência, longe de ser individual, é plurivocal.

Focalizar a linguagem a partir do contínuo processo interativo, leva-nos a (re) pensar o processo de ensino de língua portuguesa a partir do texto – pela produção e da análise linguística de textos – voltado para a enunciação e para o sujeito falante e enunciador do seu discurso. Ancorar nessa proposta, entre as fronteiras do inconsciente – sensível e o inteligível – é compreender os múltiplos sentidos que o discurso nos possibilita. Essa relação leva em conta o acontecimento do texto, como nos esclarece Bakhtin:

O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na *fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*. [...] É no encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de sujeitos, de dois autores. (2010, p. 311, itálicos do autor)

Desse modo, é refletindo sobre o sujeito enunciador que se manifesta o autor/escritor, ou os muitos autores de um texto, e que é possível compreender como esses sujeitos se deslocam da língua para a fluidez dos sentidos que neles estão incorporados. Nesse sentido, o trabalho com a produção e a análise linguística, em que o principal ponto é, como já referido, o próprio texto produzido pelos alunos, nos remete, como nos esclarece Bakhtin (2010, p. 308), à autoria:

Todo o texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. Em certos limites, a análise linguística pode até abstrair inteiramente da autoria. A interpretação de um texto como *modelo* (os juízos modelares, os silogismos na lógica, as orações na gramática, a “comutação” na lingüística etc.). Textos imaginários (modelares e outros). Textos a serem construídos (com fins de experimento linguístico ou estilístico) *Aqui, manifestam-se e toda parte tipos especiais de autores, inventores de exemplos, experimentadores com sua peculiar responsabilidade autoral* (aqui existe também um segundo sujeito: quem poderia dizer dessa maneira). (itálicos nossos)

Nesse sentido, voltamo-nos para o estudo da produção e da análise linguística de textos como prática educativa que facilita a interação entre os alunos, o professor – coenunciador – e a sala de aula como um todo. A troca coletiva entre os “inventores de

exemplos, autores e experimentadores” passa a ser o próprio texto que é (re)elaborado no jogo de vozes que se manifestam no acontecimento da sala de aula. É a esse desafio, que procuramos, mesmo que ainda em um processo inicial de análise, perceber como a criança – falante e enunciador – em meio ao seu grupo, elabora e ressignifica o texto de outro aluno para que valores sociais sejam confrontados e uma transformação ocorra. Nesse sentido, o processo se amplia na interação com o Outro, no jogo de sentidos sem regras gramaticais determinadas, mas que flui a posição ideológica, a subjetividade e as verdades em constante atrito.

A fala/enunciado no processo de aquisição da escrita pela criança

Entender o processo de aquisição da escrita pela criança nos remete à importância da fala no desenvolvimento das atividades práticas que envolvem o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Fundamental I, visando ao aprofundamento dessa aquisição pela criança. Segundo Vygotsky (2007, p. 12):

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas da inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

É nesse sentido, que o ensino de língua portuguesa, em uma perspectiva sociointeracionista, pressupõe, de acordo com o autor, fundamentalmente, dois aspectos importantes:

1. A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.

2. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Essas observações levam-nos a concluir que *as crianças resolvem suas tarefas práticas com ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos*. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objetivo central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. (VIGOTSKI, 2007, p. 13, *itálicos nossos*)

Nessa perspectiva, Bakhtin nos esclarece que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (2010, p. 283). Diante disso, o trabalho com a escrita deve estar em um jogo interativo entre os estágios da fala – que se desenvolvem pelas funções emocionais e comunicativas – e a função planejadora da criança, que reflete seu mundo exterior, mudando radicalmente seu campo psicológico.

Em outras palavras, para que o processo de leitura e escrita aconteça, precisamos compreender não só a estrutura psicológica complexa que envolve cada um dos alunos, mas os enunciados, que na comunicação verbal são proferidos. Nessa construção, caminha-se

para a convergência entre a fala e a escrita, onde a linguagem é o meio pelo qual o sujeito falante interage com o Outro, aproximando experiências que se compartilham ao longo do processo interativo da linguagem.

Nessa perspectiva, Freitas (2011, p. 146) aproxima Vigotski e Bakhtin ao afirmar que:

A linguagem passa a ser percebida como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Para Bakhtin (1985), o homem é um ser expressivo e falante e *a linguagem é constituidora de sua consciência*. O discurso do sujeito falante é que liberta o homem de sua condição de objeto. Vigotski também fala da linguagem como constituidora do pensamento do sujeito, mostrando que é pela linguagem que o indivíduo ascende a humanidade. (itálicos da autora)

Dessa maneira, a linguagem está em constante (re)significação, levando-nos a repensar a língua não mais como sistema fechado em que seu domínio é limitado. Saussure priorizou a estrutura da língua enquanto sistema, em que nas formas normativas, prevalece o estável, e a língua é vista como um produto acabado. O autor separa a fala do seu falante, esquecendo-se por completo de toda carga ideológica, histórica e, principalmente, de sentido que o uso da língua nos possibilita. Segundo Bakhtin:

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorizada do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada. (2010, p. 289, 299)

Para o teórico russo – de uma perspectiva diferente da apresentada por Saussure –, temos um falante que se constitui a partir do diálogo com o Outro. O enunciado de um falante corresponde a várias vozes que ecoam, à medida que a interação acontece, por isso não somos o Adão bíblico, como afirma Bakhtin: “O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões” (2010, p. 300). Portanto, não somos como marionetes em um palco, mas como sujeitos ativos no discurso social.

O valor dessas relações dialógicas e socialmente construídas é relevante quando nos remetemos aos estudos relacionados à análise linguística de textos com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental I. O jogo entre a fala, a língua e a linguagem se constitui em um processo contínuo de (re)significados textuais. O texto passa a ser construído a muitas vezes e em muitos outros sentidos. Como nos esclarece Freitas,

A construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos alunos, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não são vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo. A aprendizagem acontece a partir da interação de dois sujeitos: o professor que ensina e o aluno que aprende. Assim o conhecimento é elaborado, disputado no concreto das interlocuções. E a linguagem é o lugar dessa construção; a palavra, a ponte por onde transitam significações. (2011, p. 147)

Essa ruptura do paradigma do ensino tradicional para o sociointeracionista, possibilita uma reflexão sobre o contexto de acordo com o que Geraldi (1991, p. 135) discute em relação ao texto no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa. O autor

defende o ensino de língua por meio de textos, já que afirma ser isso a âncora para que o processo de ensino aconteça, conforme ressalta:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1991, p. 135)

Nesse sentido, é importante ressaltar que a interação verbal é o fio condutor no processo de produção textual – de produção de linguagem e de constituição de sujeitos – em que o Outro continuamente compreende, (re)elabora e (re)significa o conhecimento de língua que vivencia. Na natureza desse processo, o discurso torna-se evidente, como nos explica Bakhtin (2010):

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma situação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certos sentidos, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom vocativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (p. 294-295, *itálicos do autor*)

Se considerarmos as experiências discursivas ponto base para a produção de texto – favorecendo os sentidos que os textos produzidos em sala de aula têm –, o trabalho do professor, como coautor e coenunciador, propicia ao aluno a aproximação do texto escrito, com os sentidos que a linguagem lhe traz. Por isso, é relevante o acesso ao diálogo, a tensão, entre encontro/desencontro, entre o Eu e o Tu para que a constituição do sujeito na linguagem aconteça.

Nesse sentido, o processo constitutivo da linguagem proporciona condições de (re)elaboração contínua do discurso. As práticas discursivas, nesse processo, ganham outro sentido, o de movimento e o de deslocamento em que aproximamos o Outro, a outra consciência. Portanto, é essa aproximação que leva crianças na Educação Básica a escreverem textos, que Geraldi (1991, p. 148) define como “produtos de um trabalho discursivo”, superando, evidentemente, as mais complexas funções psicológicas.

Para essa aproximação, Geraldi nos explica,

O deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico exige incorporar o processo de produção de discurso como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la. Em segundo lugar, a eleição do acontecimento enunciativo como lugar de produção de língua faz intervir a noção de movimento, de modo que o processo como a metáfora, a metonímia e a paráfrase se tornam lugares da ação com e sobre a língua dos sujeitos do discurso. (2010, p. 153)

Concebendo a linguagem por essa perspectiva, analisamos textos produzidos por esses aprendizes da escrita, que, situados no jogo interativo da linguagem, constroem significativamente o processo de movimento da linguagem, usando a metáfora, a metonímia e, principalmente, a paráfrase. Nessa construção, o sujeito do discurso desloca-se pela linguagem para se constituir nela, revelando espaços interativos na língua.

Diante dessas considerações, é importante ressaltar, a proximidade, não só com o emprego das figuras de linguagem, que evocam o já lido, já ouvido, já falado – relacionado à memória discursiva –, mas também com o uso dos gêneros discursivos, que, de maneira singular, estão ligados aos nossos enunciados, que dialogam com outros enunciados.

Portanto, é relevante refletirmos sobre as considerações que Bakhtin faz a respeito dos gêneros discursivos primários (ou livres) e secundários (ou complexos). Segundo o autor, não podemos tratar de uma distinção funcional, pois cada um deles se (re)significa e se (re)elabora no espaço da comunicação discursiva, proporcionando a inesgotável diversidade dos gêneros do discurso.

Entretanto cabe salientar que os gêneros do discurso estão ligados às esferas das atividades humanas e da comunicação, onde a língua passa a integrar a vida pelos enunciados concretos, os discursos orais e escritos. Entretanto, mesmo os gêneros discursivos mais estáveis e organizados, como os gêneros secundários (complexos), fundem-se aos primários, como nos esclarece Bakhtin:

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos Gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou sejam, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 2010, p. 264)

Brandão (2002, p. 3), refletindo sobre essas considerações de Bakhtin em relação aos gêneros discursivos, ressalta alguns pontos, dentre os quais destacamos o item b, que estabelece a distinção da dimensão dialogal intragenérica e intergenérica:

a) Embora cada gênero tenha suas características específicas, um gênero não é, necessariamente, uma “fôrma” que se impõe ao falante/escritor. Enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente “estável”, mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as restrições genéricas, forças de caráter social, cultural e mesmo individual (estilísticas) que determinam mudanças num gênero, ou seu apagamento ou sua revivescência. [...]

b) Além disso, outro aspecto a se considerar é o fato de haver toda uma dimensão dialogal intra-genérica e inter-genérica que um gênero estabelece com outro no espaço do texto.

1. A dimensão dialogal intra-genérica seria o diálogo interdiscursivo que se estabelece entre diferentes manifestações textuais pertencentes a um mesmo gênero (por ex., os poemas derivados do poema fundador “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias).

2. Por dimensão dialogal inter-genérica entende-se que, na prática, em geral, os discursos/textos não se caracterizam por uma pureza, homogeneidade, mas apresentam diferentes modos de combinação de tipos de discurso e de sequências textuais.

3. Na prática, portanto, os gêneros são marcados pela heterogeneidade e pela interdiscursividade/intertextualidade. (BRANDÃO, 2002, p. 3 mimeo⁵)

Essas dimensões, segundo a autora, remetem-nos, na prática, aos textos/discursos que se constituem por muitos gêneros – que estão na dimensão dialogal intergenérica e intragenérica – marcados pela heterogeneidade e pela interdiscursividade/intertextualidade.

No caso desta pesquisa, há, na atividade de produção de textos proposta aos alunos, uma interação entre o gênero discursivo solicitado com outros gêneros, neste caso o bilhete enviado (escrito) pelas crianças, para a personagem do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Cabe salientar, em especial, o uso do gênero discursivo primário, que, de certa maneira, está vinculado aos gêneros familiares e íntimos do discurso, definidos por Bakhtin como:

[...] O discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores. Isso determina a expressividade específica e a franqueza interior desses estilos. (BAKHTIN, 2010, p. 304)

O autor observa, como os gêneros discursivos estão vinculados ao estilo e, principalmente, à autoria. Dessa maneira, nossas emoções se fazem presente no jogo interativo do discurso, do enunciado, que nos constitui de maneira individual, para que os gêneros possam ser modificados e renovados. Contudo, a cada enunciado individual proferido, asseguramos o que Bakhtin chama de “o fluxo discursivo da comunicação”.

Dessa perspectiva, muitas são as questões relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, visto que são crianças, aprendizes da escrita, com uma compreensão da linguagem. É importante considerar que essa interação do sujeito com a linguagem se evidencia no processo da vida escolar, no qual o aprendiz está social, histórica e ideologicamente inserido. O *corpus* de nossa análise se constitui de cinco textos, um que foi tomado como base para a análise linguística, escolhido pela professora, e outros quatro que exemplificam as alternâncias da escrita. Contudo, não podemos deixar de ressaltar a importância das outras crianças da sala, que se fazem presentes entre os enunciados escritos no texto.

Análise de dados: gêneros discursivos e a proximidade intragenérica

Com base nessas possibilidades, analisamos a prática pedagógica de Análise Linguística realizada com as crianças⁶ aprendizes da escrita que, com a ajuda da professora, (des) constroem e modificam o gênero discursivo escolarizado. Nessa perspectiva, os estudos bakhtinianos estão além dos aspectos normativos e padronizados do gênero escolar, para o caráter inovador do gênero do discurso, o qual o sujeito enunciativo evidencia na comunicação discursiva. Nessa manifestação, os enunciados têm seus limites definidos

5 Texto mimeografado disponibilizado pela Prof^a Dr^a Maria Leda Pinto, do seu acervo pessoal.

6 São crianças oriundas da educação infantil em escolas do município, com um processo educativo que se evidencia de forma contínua na educação básica estadual. No entanto, a atividade realizada segue o Referencial Curricular Estadual de Mato Grosso do Sul para o uso do gênero discursivo bilhete.

pela *alternância dos sujeitos do discurso*, que, segundo Bakhtin, são interlocutores (parceiros do diálogo, o *Outro*) que suscitam a resposta, a réplica.

Nessa perspectiva, o autor ressalta que:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo do cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou a menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2010, p. 275)

Desse modo, a visão do pesquisador russo, sobre os princípios do dialogismo, é entendida como a de um sujeito que enuncia, dialoga ativamente e de maneira responsiva, com a sua própria consciência e a consciência silenciosa do Outro. Podemos perceber essas evidências, quando observamos, em um primeiro momento, a materialização do discurso escrito pela criança, que, para essa análise, já mencionada, é representada pela letra X:

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUINTO CUIDADO E OBEDESSA SUA MÃE BEJOS,

Figura 1. Criança X, que produziu o texto e autorizou a professora a usá-lo como referência para a reestruturação textual/análise linguística

Inicialmente, evidenciamos o lugar em que o aprendiz da escrita se coloca como aquele que, sendo amigo, avisa e se preocupa com a personagem, neste caso a “Chapeuzinho Vermelho”. Percebemos a *alternância dos sujeitos no discurso*: ora autor, ora como um personagem inserido no seu próprio discurso, ora como um aluno em meio a outros tantos, seus interlocutores que contam, (re)contam, perguntam, falam e dialogam em uma comunicação discursiva ampla com o interdiscurso. É evidente, nesse texto, indícios, mesmo que iniciais, de autoria, como nos esclarece Sobral:

[...] ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação com o herói e com os ouvintes. [...] Essa operação de seleção envolve a “simpatia”, a concordância com os ouvintes, ou a discordância com relação a eles, remetendo assim à avaliação que o autor faz do herói. (2012, p. 133)

Nessa perspectiva, observamos que esses aprendizes da escrita não são somente escritores, mas sim autores em uma relação intensa de sentido com o personagem do conto.

Desse modo, como nos afirma Bakhtin, no que diz a respeito ao discurso íntimo, em que observamos, logo nas primeiras palavras do texto, que a criança aconselha – como uma pessoa mais velha – à personagem do conto a obediência que devemos aos nossos pais, em uma relação de proximidade e de inclinação afetiva. Contudo, é evidente nesse mesmo contexto as relações visíveis com a dimensão dialogal intergenérica, mencionadas por Brandão.

Em uma relação interdiscursiva, esse discurso que constitui o bilhete apresenta indícios consideráveis de réplica, visto que o sujeito foi contestado em diferentes momentos pela professora, o que o levou a refletir e a falar sobre os perigos pelos quais a personagem passaria. Nesse sentido, esse sujeito se desloca da língua para que os sentidos possam fluir, por isso, o distanciamento da própria escrita, longe das regras estáveis, mas o mais próximo possível da resposta, do recado que é manifestado, para que a própria compreensão aconteça.

Seguindo ainda as considerações dos autores, o sujeito e seus interlocutores, em suas manifestações comunicativas, apresentam consequências e feitos da inter-relação entre o eu-para-o-outro, ou seja, nas relações entre o que os constitui e a sua própria consciência, herança marcada pelos valores sociais, históricos e ideológicos.

Diante dessas considerações, identificamos no texto-bilhete analisado o uso da palavra “dixi”, nos enunciados escritos, para aproximar os diversos enunciados ao campo da atividade humana e da vida. Como podemos observar, o aprendiz deixa claro o começo (“Estou preocupada com você”) e término (“Obedeça sua mãe e Beijos”) no seu discurso, na ação responsiva baseada nas diversas funções da linguagem, evidenciando como a cada começo e a cada término os enunciados ganham as evidências, tanto da compreensão responsiva, como da réplica nas diferentes condições de comunicação. Como ressalta Bakhtin:

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina a transmissão da palavra ou outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2010, p. 275, colchetes constam da edição consultada)

Nessa linha de raciocínio, podemos identificar marcas de “dixi” relacionadas ao tempo (presente) (“Pois soube que o Lobo mal está”) e se desloca na mesma proporção para o passado (“planejando comer você e sua avó”) e para o futuro, tornando claro, todos os indícios de resgate pela memória intradiscursiva. Além disso, percebemos uma constante reciprocidade constitutiva do sujeito no diálogo entre o eu e o tu. Como nos explica Marcuschi:

O eu fundamenta a consciência de si e esta, como se viu, dá-se no contraste com um tu. Assim, *a subjetividade nasce no seio da intersubjetividade*. Esses aspectos vão se tornar relevantes no tratamento do texto quando se observa o funcionamento dos dêiticos (este, aqui, agora, hoje etc.) sejam de lugar, tempo, pessoa ou mesmo modalidade e os tempos verbais. (2008, p. 71, itálicos do autor)

Nessa perspectiva, observamos, nos cinco textos-bilhetes produzidos pelos aprendizes da escrita: proximidades entre os gêneros discursivos – e não somente tipologias textuais e

gêneros textuais escolares – com a constituição dos sujeitos na linguagem, que dialogam e se inter-relacionam intensivamente consigo mesmos e com os Outros no um ambiente escolar. Contudo, a proposta da professora é lançada como desafio a ser resolvido por toda a turma que, nesse caso, reescreve coletivamente o texto-bilhete analisado, com autorização do autor, que participa ativamente na reescrita.

Em um primeiro momento, as crianças observam o texto e, aos poucos, questionam a professora quanto à escrita desse texto. Alguns aprendizes, mais atentos, identificam os erros ortográficos que são conhecidos por eles, como, por exemplo: na troca do CH pelo X. Outros, porém, se voltam para o desenho, que ainda precisa ser pintado, e que, de certa maneira, os encanta e os leva a visualizar a história que foi contada. Contudo, na análise que segue, ressaltamos somente o vínculo com a escrita, mas, em anexo, seguem os textos completos.

Nessa sequência, é a professora quem lança as perguntas para os aprendizes, que multiplicam seus enunciados. As respostas dadas à professora estão o tempo todo sendo (re) formuladas e analisadas de outra forma, para que ao final possam ser (re)escritas com o consentimento de todos. Nesse jogo coletivo, percebemos como os aprendizes da escrita, sujeitos enunciativos, evidenciam uma criatividade aberta e infinita, conforme é possível observar nos textos que resultaram dessa atividade:

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUINTO CUIDADO E OBEDESSA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapeuzinho Vermelho

Estou preocupada com você, pois sei que o lobo mau está planejando comer você e sua avó.

Tome cuidado e obedeça sua mãe.

Beijos,
Luciana.

Figura 2. Texto registrado pelo aprendiz/autor A

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUINTO CUIDADO E OBEDESSA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

CHAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOCÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOCÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE

BEIJOS,
LUCIANA.

Figura 3. Texto registrado pelo aprendiz/autor B

Postas estas considerações iniciais, que, em certo sentido, apresentam o texto/discurso no processo de construção e (re)construção na linguagem, podemos evidenciar a multiplicidade de papéis, em que e pelo qual o sujeito escritor se constitui. Além disso, esse sujeito desenvolve sua escrita de maneira prazerosa, criativa e, principalmente, em constante atrito com os diálogos que se formam entre eles (as crianças, os aprendizes da escrita) e a professora, que questiona, argumenta e possibilita outras perguntas para que outros diálogos internos sejam construídos. Salientamos que esse processo que se dá dialogicamente e que aproxima as relações entre as réplicas do diálogo para que o *produto do trabalho discursivo* aconteça. Nesse sentido, Bakhtin esclarece que:

Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunidade discursiva. Essas relações entre enunciações plenas não se prestam à gramatização, uma vez que, reiteremos, não são possíveis entre unidades da língua, e isso tanto no sistema da língua quanto do interior do enunciado. (2010, p. 276, *itálicos do autor*)

Em um segundo momento, essas relações dialógicas evidenciam uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa, que se baseia na linguagem. Sob esse aspecto, o aprendiz da escrita se constitui como sujeito enunciativo, em meio às diversas manifestações dialógicas produzidas por ele e pelos discursos dos outros, que se apresentam em uma heterogeneidade constitutiva dos gêneros do discurso.

Desse modo, o sujeito que, na linguagem, usa a oralidade em uma intensa atividade mental, converge-a com a atividade escrita em sala de aula, o que o leva a solucionar de maneira inteligente as tarefas mais difíceis. Desse modo, o espaço de sala de aula torna-se interativo, pois o professor estimula os aprendizes a superar suas ações que

são impulsionadas pela fala, a planejar antecipadamente a solução que lhes foi desafiada e, principalmente, controlar seu próprio comportamento. Segundo Vigotski, a tarefa do professor consiste em: “desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes” (VIGOTSKI, 2012, p. 108).

Seguindo ainda as considerações do autor, a linguagem da criança se desenvolve em meio às relações coletivas com outras crianças, e também com os adultos. Nesse caso, uma relação de afetividade intensa com o seu professor. Entretanto, o sujeito se constitui internamente na linguagem pelas interpelações que definem seus próprios pensamentos. Nessa perspectiva:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. As pesquisas da Bolduina, Rignano e Piaget demonstraram que *a necessidade de verificar o pensamento nasce pela primeira vez quando há uma discussão entre crianças, e só depois disso o pensamento apresenta-se na criança como atividade interna* cuja característica é o fato de a criança começar a conhecer e a verificar os fundamentos do seu próprio pensamento. Cremos facilmente na palavra – diz Piaget – mas só no processo de comunicação surge à possibilidade de verificar e confirmar o pensamento. (VIGOTSKI, 2012, p. 114, itálicos do autor)

A partir dessas considerações, a linguagem fundamenta todos os nossos pensamentos para que possamos compreender todos os nossos desejos, interesses, necessidades e emoções, nos aproximando cada vez mais da interação com o outro, segundo nos esclarece Souza: “A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o efetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas” (SOUZA, 2012, p. 136).

Nesse sentido, as relações dialógicas constituem tudo o que compreendemos da língua, e, principalmente, os enunciados que proferimos, pois demandam uma atitude responsiva por parte do interlocutor. Segundo Bakhtin nos esclarece “[...] A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 2010, p. 327).

Seguindo ainda as considerações do autor, o sujeito, em suas relações dialógicas, constitui-se de maneira integral por muitas vozes que lhe dão sentidos profundos de concordância e aceitação, principalmente da palavra do outro, que o leva à:

A compreensão estreita do dialogismo como discussão, polêmica, paródia. Estas são as formas externas mais evidentes porém grosserias de dialogismo. A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e as obrigações do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetivos), sobreposições de sentido sobre sentido, da voz sobre a voz, intensificação sobre a fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetivos. Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas integrais (o indivíduo não exige uma relação intensiva, ela pode manifesta-se em um único som, em uma palavra única), precisamente as *vozes*. (BAKHTIN, 2010, p. 327)

Para que o processo de compreensão aconteça, é evidente que precisamos ir além dos limites do sentido, para a concordância das muitas vozes que ecoam nos múltiplos enunciados. Considerando que esses textos foram escritos em sala, onde a materialidade do discurso nos revela uma capacidade singular de concordância entre os aprendizes e o seu professor, e que, de certa maneira, reproduz muitas outras vozes em concordância, ultrapassamos os *limites do compreensível* para a compreensão polifônica que nos constitui.

Nessa perspectiva, observamos que, apesar das inúmeras dificuldades no manuseio da escrita, os aprendizes vão além das capacidades metafóricas, parafrásticas e metomínicas reveladas por eles, como podemos observar nos trechos: “pois soube que o lobo mal está planejando comer você e sua avó”. De certo modo, todas essas capacidades encontram-se em acordo com os sentidos compreendidos nos textos. Podemos, pois, considerar os diferentes diálogos, em que ressoam os múltiplos sentidos que o sujeito enunciativo, autor/escritor, leitor pode construir. Como podemos observar nos textos:

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

CHAPÉUZINHO VERMELHO

ESTOU PREOCUPADA COM VOCÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOCÊ E SUA AVÓ. TOME CUIDADO E OBEDEÇA A SUA MÃE BEJOS

LUCIANA

Figura 4. Texto registrado pelo aprendiz/autor C

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUINTO CUIDADO E OBEDESSA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapéuzinho Vermelho
Estou preocupada com você pois soube que o lobo mau está planejando comer você e sua avó. Tome cuidado e obedeça sua mãe.
Beijos
Luciana

Figura 5. Texto registrado pelo aprendiz/autor D

Portanto, acreditamos que a análise linguística, a partir da materialização do discurso, produzido em sala pelos alunos, pode, mesmo que em uma pesquisa inicial, evidenciar as possibilidades de compreensão, de dialogismo e, principalmente, de constituição de sujeitos escritores/autores. Nessa perspectiva, é evidente que o professor tem seu papel fundamentado como coenunciador e coautor em discursos que emanam outros discursos, outras palavras e outros sentidos, em um processo interativo por e de linguagem.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa contribui significativamente para a aproximação da constituição do sujeito dentro do seu próprio processo discursivo. Assim, Marcuschi ressalta:

Assim em última análise, a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua. Isto nos remete ao núcleo da perspectiva teórica dos estudos linguísticos sobre o texto e do texto aqui empreendido, ou seja, a visão sociointeracionista. (MARCUSCHI, 2008, p. 208)

Considerações finais

A partir das reflexões propostas, nos projetamos para o texto escrito, levando em consideração o sujeito que se constitui nas múltiplas relações dialógico-discursivas, que asseguram a compreensão da linguagem, vista como espaço de produção e de interlocução, que permite conceber de forma interativa e continua a construção da multiplicidade de sentido contida em cada enunciado.

Não temos aqui interesse de fazer uma tradução da língua falada para a escrita direcionada para a norma culta, visto que se trata de crianças/aprendizes – em fase inicial de escrita –, mas sobretudo ressaltar como o jogo dialógico entre as várias vozes internas e as vozes do outro, soam imprescindíveis para a (re)significação do texto como produto de sentido, dando espaço tanto para a língua falada, quanto para o sentido produzido no discurso escrito.

Diante dessas considerações, ressaltamos que a relação desses aprendizes com a escrita, vai além dos padrões estabelecidos pelas normas, pois se constitui na interação com os outros. Segundo Smolka, “A escrita começa a constituir um modelo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas. Nesse dizer, estão, não só a emergência de modelos, de padrões e de organizações sociais, mas, também a constituição de sentido” (2008, p. 102). Desse modo, vemos no ensino/aprendizagem de língua portuguesa voltado para a atividade dialógica as evidências desse processo construído a partir dos textos produzidos pelos alunos. Práticas como essas abrem inúmeras possibilidades de interação entre a linguagem e o sujeito enunciativo, que se projeta nela e por ela para se (re)significar como leitor, escritor e autor do seu próprio texto/discurso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. A Interação verbal. In: _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 114-132.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 141-159.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. Discurso científico e dialogismo nas Ciências Humanas. *Eutomia*, Pernambuco, ano II, n. 2, p. 1-14, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume2/especial-destaques/destaques-linguistica/Discurso-Cientifico-e-Dialogismo-nas-Ciencias-Humanas.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

SOBRAL, Adail Ubirajara. A concepção de autoria do “Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”. *Macabéa*, v. 1, n. 2, p. 123-142, dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/index>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. et al. (Org.). *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-36.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUZA, Solange Jobim E. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

E.E. Dr. Fernando Correa do Costa
Camambai-MS, 30 de Outubro de 2012.
Hoje é Terço-feira



NOME: Lowry

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapéuzinho Vermelho

Estou preocupada com você, pois soube que o lobo mau está planejando comer você e sua avó.

Tome cuidado e obedeça sua mãe.

Beijos
Luciana.



E.E. DR. FERNANDO COBREIA DA COSTA
AMAMBAL-MS, 30 DE OUTUBRO DE 2012.
HOJE É TERÇA-FEIRA

NOME: Luciana

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUINTO CUIDADO E OBEDESSA SUA MÃE BEJOS,

Luci

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

CHAPÉUZINHO VERMEIHO

ESTOU PREOCUPADA COM VOCÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOCE E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE

BEIJOS,
LUCIANA.



G. E. Dr. Fernando Corrêa da Costa, Magalhães, 100
Mambai, MS, 30 de Outubro de 2012.
Hoje é terça-feira

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapeuzinho Vermelho

Estou preocupada com vocês pois soube que o lobo mau está planejando comer vocês e sua avó. Tome cuidado e obedeça sua mãe.

Beijos
Luciana



O papel da seleção de formas homorgânicas na aquisição de ponto no português brasileiro

(Selection strategy for homorganic forms in the acquisition of place in Brazilian Portuguese)

Graziela Pigatto Bohn

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas – Departamento de Linguística
Universidade de São Paulo (USP)

grazie.b@usp.br

Abstract: This study analyses how active selection strategy is in the phonological development of three children acquiring Brazilian Portuguese (BP) from 1;4 to 2;4 (year;month). Our analysis focus on the acquisition of labial, coronal and dorsal consonants in order to investigate how the order of acquisition of place of articulation can affect the lexicon selection for homorganic forms of their productions. The results show that word targets with homorganic consonant segments correspond for up to 34% of their productions during the 1-year period. More specifically, we have observed that up to 1;10 the homorganic forms add up to 49%, decreasing to 32% in the age period from 1;11 to 2;4. The results also show that homorganic coronals correspond for up to two-thirds of their productions (57%), followed by labials (30%) and dorsals (13%). We have seen, thus, that the lexical selection is an active strategy in the acquisition of place in BP.

Keywords: phonological acquisition; homorganicity; repair and selection strategy; consonant harmony

Resumo: Este estudo analisa a estratégia de seleção de formas homorgânicas no desenvolvimento fonológico de três crianças adquirindo o português brasileiro (PB) de 1;4 a 2;4 (ano;mês). A análise delimitou-se à aquisição de ponto (labial, coronal e dorsal) em posição de ataque silábico. Os resultados indicam que, durante um primeiro momento, de 1;4 a 1;10, a seleção de alvos homorgânicos atinge 49% das produções, diminuindo para 32% no período de 1;11 a 2;4. Além disso, verificou-se que as seleções homorgânicas com coronais correspondem a 57%, seguidas pelas labiais (30%) e pelas dorsais (13%), refletindo a ordem de aquisição de ponto na língua. Vê-se que a seleção de alvos homorgânicos é uma estratégia ativa durante a aquisição de ponto no PB, priorizando-se coronais e labiais.

Palavras-chave: aquisição fonológica; homorganicidade; estratégia de reparo e seleção; harmonia consonantal

Introdução

Muitos estudos em aquisição fonológica têm se dedicado a delinear a ordem na qual o sistema fonêmico é adquirido e a determinar as estratégias das quais as crianças lançam mão para simplificar a produção de ponto e modo de articulação ainda não totalmente dominados durante o desenvolvimento fonológico. Dentre as estratégias mais amplamente discutidas na literatura, tem-se os processos de redução, apagamento e substituição segmental, além de reduplicações silábicas e processos de harmonia, tanto consonantal quanto vocálica (FIKKERT; LEVELT, 2008; GORMLEY, 2003). Entretanto tais processos não constituem as únicas estratégias das quais a criança faz uso. Tem-se verificado que elas também selecionam do léxico segmentos e estruturas silábicas que são

capazes de produzir – estratégia de seleção – e evitam palavras cuja estrutura fonológica não tenha sido ainda dominada em seu sistema – estratégia de evitação – (FERGURSON; FARWELL, 1975; SCHWARTZ; LEONARD, 1982; STOEL-GAMMON; COOPER, 1984; FREITAS, 1997; STORKEL, 2006).

Outro aspecto que tem se destacado nesses estudos é a influência que exerce a fala dirigida a crianças, do inglês *child-directed speech*, doravante CDS, no processo de aquisição da linguagem. Assumindo-se que (i) o falante constrói sua gramática a partir de sua experiência linguística, mesmo que se admita a existência de princípios inatos em seu estado inicial (CHOMSKY, 1965, p. 51), e que (ii) a frequência dos padrões que aparecem no CDS podem guiar o curso de aquisição da língua, uma investigação da influência da fala dirigida à criança no processo de aquisição parece crucial (LIEVEN, 2010; VALLABHA et al., 2007; MATTYCHUK, 2005; BARRETT et al., 1991).¹

O presente estudo trata da estratégia de seleção no desenvolvimento fonológico de três crianças adquirindo o Português Brasileiro, doravante PB, como língua materna, durante o período de 1;4 a 2;4 (ano; mês), delimitando-se à análise da aquisição de ponto de articulação das consoantes da língua. Busca-se, com isso, averiguar se há nesse processo de aquisição uma estratégia de seleção por formas homorgânicas e se essa seleção pode ser influenciada pela fala dirigida à criança.

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção serão apresentados dois trabalhos que tratam da aquisição dos segmentos consonantais do PB com base na noção de marcação; a segunda seção detalha o que se tem na literatura acerca da estratégia de seleção e influência do CDS, bem como as hipóteses que guiam a presente pesquisa; a quarta seção traz a metodologia adotada e a quinta seção, os resultados e discussões. A última seção apresenta a conclusão que sistematiza os principais pontos discutidos e é seguida das referências bibliográficas.

Considerações gerais

A aquisição das consoantes no PB

Dentre os estudos que tratam da aquisição dos segmentos consonantais do PB, Mota (1996), fazendo uso de dados de 25 crianças com atrasos no desenvolvimento fonológico, propõe um modelo que prevê diferentes caminhos para o desenvolvimento do inventário consonantal do PB. Esse estudo constitui o mais abrangente do PB por tratar da aquisição de todo o inventário consonantal da língua. Para a autora, a aquisição das consoantes do PB se estabelece a partir de uma hierarquia de complexidade dos segmentos baseada na teoria de marcação baseada em restrições (CALABRESE, 1995). Para ela, a aquisição fonológica ocorre à medida que a criança específica, gradativamente, os traços marcados

¹ É importante que façamos uma distinção entre *input* e fala dirigida à criança – CDS. O primeiro constitui todas as unidades linguísticas presentes na interação adulto-adulto às quais a criança está exposta; o segundo diz respeito apenas às unidades linguísticas dirigidas especificamente à criança. Os ajustes linguísticos realizados pelo adulto ao se dirigir à criança fazem com que sua fala seja diferente do modo como se dirige a outros adultos. De modo geral, o CDS apresenta estrutura sintática simples, vocabulário reduzido, frases curtas, pausas mais longas, etc. (SNOW, 1995; MATTYCHUK, 2005; FOULKES et al., 2005; THIESSEN, HILL; SAFFRAN, 2005; KUHL et al., 1997; VALLABHA et al., 2007). Nesse estudo, investigaremos apenas a influência do CDS na seleção de formas homorgânicas.

que não estavam presentes na representação inicial. Ou seja, a criança vai adicionando complexidade ao seu sistema através da especificação de traços mais marcados. Além disso, todo segmento que possui traços ainda não especificados na representação é modificado pela criança para estar em conformidade com seu sistema. Desse modo, segundo a autora, se o traço [dorsal] não foi ainda especificado e a criança depara-se com uma consoante velar, ela faz uso de estratégias de reparo, ora apagando-a, ora produzindo-a com um ponto de articulação já especificado ou um *default* (em geral coronal, de acordo com Paradis e Prunet (1991)). De acordo com o modelo apresentado por Mota (1996) para a aquisição de consoantes do PB, os traços não-marcados que compõem o estado zero permitem um sistema básico composto de /p, t, m, n/. A partir desse conjunto de traços não marcados, o sistema é expandido através de especificação de traços de ponto e modo de articulação. Para ela, os primeiros traços marcados a serem especificados são [-anterior], [+vozeado] e [dorsal], o que leva à inserção de /b, d/ e /k/. Entretanto a especificação de traços marcados não se dá simultaneamente. Segunda a autora, só após especificado o traço [dorsal], poderá ocorrer a inserção de [+vozeado], por exemplo, e a combinação desses dois traços trará ao sistema a representação de /g/ (p. 100).

Da mesma forma, Matzenauer (2008) salienta que a ordem pela qual se dá a aquisição dos segmentos consonantais no PB não é aleatória, mas tem a ver com marcação e frequência.² Em uma análise via Teoria da Otimidade (PRINCE; SMOLENSKY, 1993; MCCARTHY; PRINCE, 1993) e com base em dados de aquisição fonológica do PB, a autora apresenta as restrições de marcação que estão mais altamente ranqueadas em uma hierarquia zero (H_0) na qual restrições de marcação dominam restrições de fidelidade. Em todas as classes de segmento, a citar *plosivas, fricativas, nasais e líquidas*, a ordem de restrições quanto ao ponto de articulação é a que segue, sendo o mais marcado aquele mais altamente hierarquizado e, nesse caso, o que mais deve ser evitado:

- (1) *[dorsal] >> *[labial] >> *[coronal]³

Matzenauer (2008) salienta ainda que tal hierarquia reflete a frequência de segmentos nos inventários de consoantes de diferentes tipologias de língua: coronais sendo mais frequentes que labiais e essas duas mais frequentes que dorsais.

Estratégia de seleção durante o processo de aquisição da linguagem

Além das estratégias de reparo (apagamento, substituição, inserção e assimilação) para lidar com o que não fora ainda adquirido, vários estudos argumentam que a criança

2 Há de se distinguirem três diferentes usos do termo *marcação*: marcação descritiva, marcação teórica e restrições de marcação (HUME, 2011). O primeiro estabelece uma relação entre conjuntos de elementos dentro de um sistema. Em um grupo de consoantes do tipo [m n b d], as nasais [m n] se opõem às orais [b d] por receberem uma marca nasal. Nesse sistema, [m n] são, portanto, marcadas enquanto que [b, d] são não marcadas. Na linguística contemporânea, o termo não marcado tem sido usado para se referir ao que é mais frequente, natural e simples nas línguas. Já a marcação teórica diz respeito a um princípio/lei universal o qual guia o processo de aquisição e a organização dos inventários fonêmicos. Para Jakobson (1980 [1968], p. 51), por exemplo, a aquisição da linguagem caminha do não marcado para o marcado e o que é adquirido antes é mais comum nas línguas do mundo. Por fim, restrições de marcação na Teoria da Otimidade são aquelas que avaliam um candidato com base em sua estrutura, contrapondo-se a restrições de fidelidade que avaliam um candidato com base na forma de *input* (HUME, 2011; KAGER, 1999).

3 O asterisco indica que o segmento não deve ter aquele ponto de articulação, ou, se tiver, deve-se atribuir uma violação.

também faz uso de uma estratégia lexical selecionando do *input* as formas mais congruentes com seu sistema. Um dos primeiros estudos a tratar da estratégia de seleção na aquisição da linguagem é o de Ferguson e Farwell (1975). A partir da análise do desenvolvimento fonológico de três crianças no período entre 0;11 e 1;16, os autores observam que os sujeitos evitam a produção de estruturas que não foram ainda adquiridas e selecionam do *input* aquelas que estão mais harmônicas com sua gramática fonológica. As três crianças do estudo, cuja ênfase é a aquisição dos segmentos consonantais em início absoluto de palavra, apresentam a mesma preferência de seleção lexical em um primeiro momento, favorecendo a produção de vocábulos cuja consoante inicial é labial sonora, coronal oclusiva ou velar surda. Para os autores, a seleção lexical é indício de que a ausência de determinados contrastes no sistema da criança fará com que a escolha lexical do *input* seja altamente seletiva. Entretanto, apesar da semelhança inicial apontada acima, os autores também chamam a atenção para o fato de as crianças poderem lançar mão de diferentes estratégias e trajetórias no processo de aquisição de uma língua, em especial devido ao diferente *input* ao qual estão expostas. Uma das crianças analisadas, por exemplo, por já possuir as sibilantes fricativas e africadas em seu sistema, seleciona do léxico palavras em que esses segmentos estão presentes; outra criança favorece a produção de palavras com velares oclusivas mais do que as outras duas; e assim por diante. Essas e outras idiossincrasias levam os autores a concluir que cada criança exibe um caminho único de desenvolvimento com estratégias e preferências individuais.

Outro estudo que se propôs a investigar a estratégia de seleção durante a aquisição fonológica foi o de Schwartz e Leonard (1982). Diferentemente de Ferguson e Farwell (1975), esses autores fazem uso de dados experimentais de doze crianças com idade entre 1;2 a 1;3 (ano; mês) as quais foram expostas a dois tipos de logatomas: os denominados pelos autores como *in words*, ou seja, elaborados com segmentos e estrutura silábica já adquiridos pela criança, e os *out words*, elaborados a partir de segmentos e estrutura silábica ainda não evidenciados na gramática da criança. A criação desses logatomas levou em conta o sistema de cada criança e, desse modo, o que era considerado *in* para uma poderia ser considerado *out* para outra. Após exposição, ambos tipos de logatomas eram eliciados na fala da criança. Os resultados mostram que as formas de acordo com o que já havia sido adquirido – *in words* – pelas crianças foram significativamente mais selecionadas do que aquelas que se distanciavam de seu sistema – *out words*. Para os autores, o estudo fornece confirmação experimental para os achados anteriores: as crianças são seletivas quanto aos itens lexicais que produzem.

Também com o intuito de apresentar uma investigação da estratégia de seleção lexical, Stoel-Gammon e Cooper (1984) analisam a aquisição fonológica de três crianças, dentre as quais apenas duas apresentam padrões de seleção lexical. Isso para os autores é um indício de que padrões de preferência/evitação lexical variam de uma criança para outra e, por isso, elas devem ser analisadas individualmente.

Em sua análise da aquisição da estrutura silábica do português europeu, Freitas (1997) sugere que haja dois tipos de estratégias: a de seleção e a de reconstrução. A primeira faz com que a criança selecione estruturas que estão de acordo às estruturas já disponíveis em sua gramática naquele momento; uma vez passada essa estratégia, as crianças dão início à estratégia de reconstrução, na qual ela reconhece a estrutura mas a modifica pois não está pronta para sua produção ainda.

Por último, Storkel (2006) realiza uma análise com crianças entre 3 e 4 anos de idade. Inversamente do que é encontrado nos estudos com crianças menores, conforme mencionados acima, a autora observa que, em sua análise com crianças mais velhas, logatomas do tipo *out words* são aprendidas mais rapidamente do que os do tipo *in words*. Para Storkel (2006), isso ocorre porque o inventário lexical dessas crianças é maior, fazendo com que as formas que se distanciam do que já fora adquirido em suas gramáticas figurem em número menor e, por isso, se tornem mais salientes. Para as crianças menores, o oposto ocorre: o fato de o inventário fonológico ser menor faz com que o número de logatomas *out words* seja superior ao número de logatomas *in words* e, por isso, essas últimas tornam-se mais salientes sendo, portanto, favorecidas na seleção lexical.

A influência do CDS

Durante o processo de aquisição da linguagem, mesmo assumindo-se a capacidade inata para tal, a criança é constantemente afetada pelo *input* que a circunda, mais especificamente neste estudo, pela fala que lhe é dirigida. Barret *et al.* (1991) argumentam que as produções iniciais das crianças são altamente associadas à fala materna, distanciando-se e tornando-se menos previsíveis à medida que elas adquirem a língua. Em um estudo especificamente voltado à aquisição segmental, Yamaguchi (2008) testa a hipótese de a criança ser sensível à frequência com a qual fonemas e traços aparecem na fala do cuidador durante a processo de aquisição das consoantes do francês. Os resultados do autor indicam que a criança está mais atenta à frequência de traços do que à de fonemas, e que a ordem de aquisição de traços apresentada pelas crianças do estudo reflete a frequência em que eles aparecem na fala dos cuidadores e na língua: [-vozeado], [coronal], [-contínuo] e [-posterior].

Objetivo e hipóteses

Dados esses estudos, parte-se para a questão central deste trabalho: será que a criança tem preferência por produzir formas homorgânicas durante a aquisição de segmentos consonantais do PB privilegiando o ponto de articulação já adquirido no sistema? Se sim, quais as formas privilegiadas? E qual a influência do CDS ao qual a criança é exposta na sua seleção lexical? A partir dessas questões, formulam-se as seguintes hipóteses que guiam o estudo:

- (i) dado que Fikkert e Levelt (2008) mostram que a criança transforma palavras não homorgânicas em homorgânicas, uma das hipóteses deste estudo é a de que, em um primeiro momento de aquisição fonológica, a criança também tenderá a selecionar do CDS palavras homorgânicas;
- (ii) dado que labiais e coronais precedem a aquisição das dorsais no PB e que esses segmentos são não marcados na língua (MOTA, 1996; MATZENAUER, 2008), a segunda hipótese a ser perseguida é a de que a estratégia de seleção lexical escolherá do CDS palavras homorgânicas com coronais e labiais primeiro, independentemente da distribuição das mesmas na fala dirigida à criança; e
- (iii) alternativamente, dado que Barret *et al.* (1991) argumentam que a fala dirigida à criança tem, sim, influência na seleção lexical, espera-se que as seleções lexicais feitas pela criança espelhem a frequência dos traços presente no CDS.

Além dessas hipóteses, busca-se investigar se as crianças percorrem caminhos diferentes quanto à seleção lexical, conforme sugerem os estudos de Ferguson e Farwell (1975) e Stoel-Gammon e Cooper (1984).

Metodologia

A análise que aqui se apresenta foi feita com base em dados de três crianças, R., T. e G., com idade entre 1;4 e 2;4 e dados do cuidador de R., C. Os dados, de origem naturalística, provêm de gravações de 30 minutos cada realizadas semanalmente pelas mães das crianças. Para este estudo, foram coletados 1.496 *tokens* para as crianças e 1.657 *tokens* para o cuidador de R.. Levaram-se em conta somente produções dissilábicas com labial, coronal ou dorsal em posição de ataque absoluto e medial, ou seja, produções do tipo CVCV. Todos os dados coletados foram codificados da seguinte forma: labiais como P, coronais como T e dorsais como K:⁴

(2) labiais:	P	[bobɔ]	→	POPO
coronais:	T	[dedɔ]	→	TITI
dorsais:	K	[kakɔ]	→	KAKO

Após codificados, os dados foram classificados em três categorias. A primeira inclui produções homorgânicas já no alvo, ou seja, $C_1=C_2$ quanto ao ponto de articulação – formas homorgânicas no CDS que continuam homorgânicas na fala infantil; a segunda compreende os não homorgânicos no alvo: $C_1 \neq C_2$ quanto ao ponto de articulação que não são harmonizadas pela criança; e a terceira inclui as produções que não são homorgânicas no alvo mas foram harmonizadas através de harmonização consonantal pelas crianças: $C_1 \neq C_2 \rightarrow C_1=C_2$. Abaixo seguem os exemplos dessas três categorias:

(3)	Produção	Alvo		Glosa	Criança/Idade
$C_1=C_2$ (formas homorgânicas)					
a.	‘TO.TO	‘TO.TO	/’to.du/	‘todo’	T. 1;7
b.	‘PA.PI	‘PA.PI	/pa’pew/	‘papel’	R. 1;9
$C_1 \neq C_2$ (formas não-homorgânicas)					
c.	‘PO.KA	‘PO.KA	/’bo.ka/	‘boca’	T. 1;7
d.	‘PO.TA	‘PO.TA	/’bɔ.ta/	‘bota’	G. 2;2
$C_1 \neq C_2 \rightarrow C_1=C_2$ (formas harmonizadas)					
e.	‘KA.KO	‘KA.TO	/’ga.tu/	‘gato’	T. 1;6
f.	‘TI.TO	‘PI.TO	/ka’belu/	‘cabelo’	G. 2;3

Finda a codificação e classificação dos dados das crianças e do cuidador, conduziram-se três diferentes análises a fim de se testarem as hipóteses do estudo. A primeira dessas análises levou em conta os dados das três crianças; a segunda comparou os dados

⁴ As vogais também foram codificadas: posteriores com O, anteriores com I, e a dorsal com A. Entretanto, por ora não se realizou uma análise levando-se em conta esses segmentos.

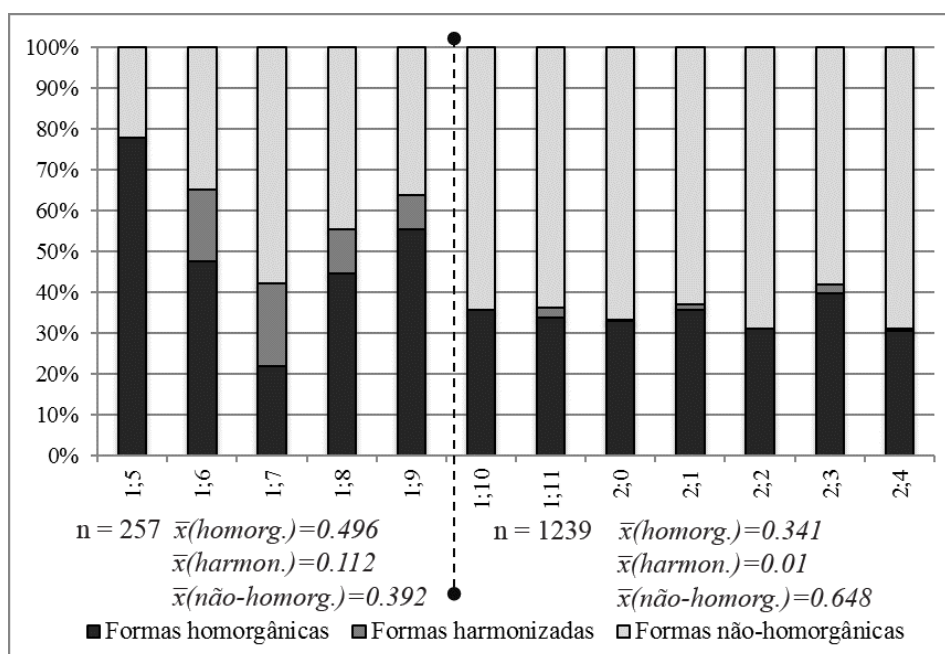
de uma criança apenas com aqueles do seu cuidador; e a terceira análise comparou os dados das crianças individualmente. Os resultados e discussões de cada análise serão apresentados na seção que segue.

Resultados e análise

Análise 1

Conforme mencionado acima, a primeira análise considerou os dados de todas as crianças deste estudo. Buscou-se com isso investigar se as crianças selecionam do *input* um número maior de formas homorgânicas e, com isso, testar as duas primeiras hipóteses do trabalho. Os gráficos 1 e 2 que seguem ilustram os resultados obtidos.

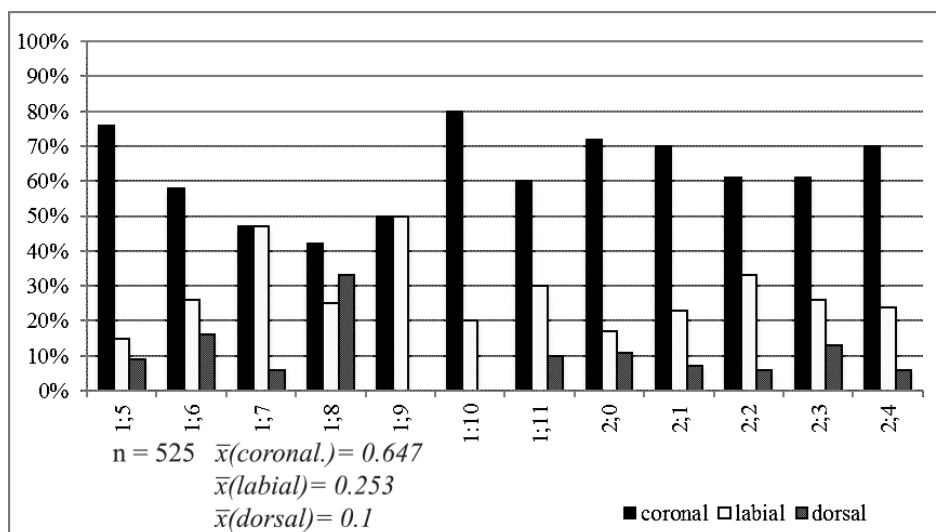
Gráfico 1. Padrões distribuídos por idade – T., R., G. (n=1.496)



Apesar de a estratégia de reparo não ter sido o foco deste estudo, as formas harmonizadas foram incluídas no Gráfico 1 por se acreditar que, quer por reparo, quer por seleção lexical, a criança pode estar buscando o mesmo resultado: formas homorgânicas. Observa-se, portanto, que, em um primeiro momento, de 1;4 a 1;9, conforme linha pontilhada, a média de produção de formas homorgânicas e harmonizadas prevalece sobre a das formas não homorgânicas, o que pode servir de resposta para a pergunta central deste estudo: as crianças parecem favorecer, sim, a produção de formas homorgânicas nos estágios mais iniciais da aquisição segmental da língua. Em um segundo momento, de 1;10 a 2;4, as formas harmonizadas por estratégia de reparo diminuem consideravelmente e o que, no primeiro momento, privilegiava a seleção por formas nas quais as consoantes compartilham o mesmo ponto de articulação cede espaço às formas não homorgânicas.

Interessa agora investigar quais formas homorgânicas são privilegiadas, isto é, quais pontos de articulação figuram com mais frequência nas produções em que $C_1 = C_2$.

Gráfico 2. Ponto de articulação das formas homorgânicas – T., R., G. (n=525)

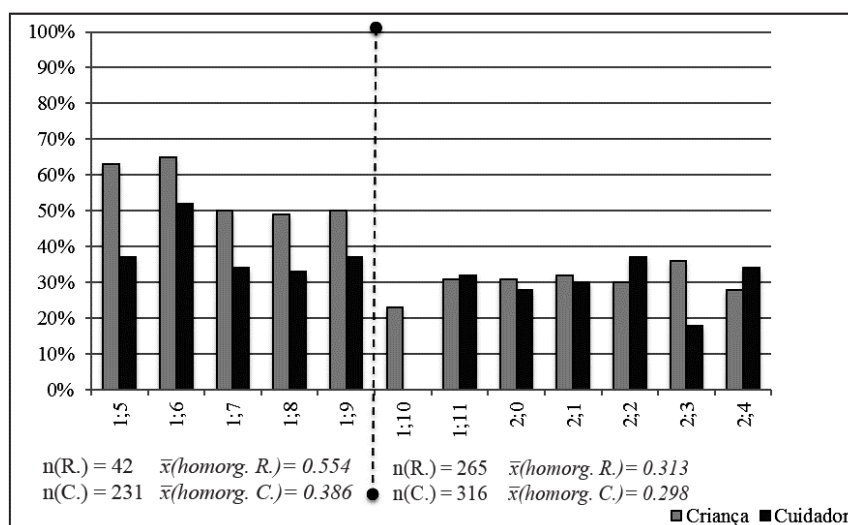


No Gráfico 2 observa-se quais pontos de articulação são favorecidos na seleção lexical por formas homorgânicas, e vê-se que as coronais prevalecem em todas as idades analisadas, sendo seguidas por labiais e dorsais. A análise confirma a hipótese de que, por serem menos marcadas e adquiridas antes, as formas homorgânicas com coronais e labiais seriam selecionadas com mais frequência. Entretanto, há ainda de se levar em conta um fator: será que a seleção lexical da criança não está sendo influenciada pelas formas às quais ela é exposta no CDS? Ou seja, será que as formas homorgânicas com coronais e labiais não são também mais frequentes na fala dirigida à criança, e por isso essas formas são também mais frequentes em sua produção? A fim de testar essa possibilidade, a qual retoma a terceira hipótese deste estudo, conduziu-se uma segunda análise na qual os dados do cuidador também foram analisados.

Análise 2

A fim de testar a terceira hipótese deste estudo, conduziu-se uma análise em que os dados de uma criança, R., e os de seu cuidador, C., foram computados e comparados. Essa comparação permitiu verificar o quanto a fala dirigida à criança poderia estar influenciando nas seleções lexicais. O Gráfico 3 abaixo diz respeito à distribuição de formas homorgânicas em ambos os *corpora*:

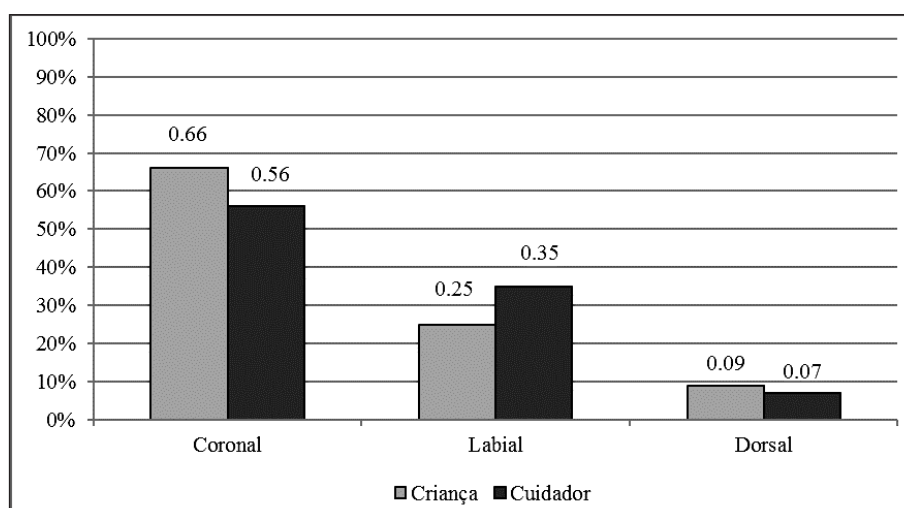
Gráfico 3. Produções homorgânicas – R. (n=312) e cuidador (n=547)⁵



Os resultados apresentados acima sugerem que, nos primeiros 5 meses do período analisado, ou seja, de 1;5 até 1;9, a criança apresenta uma preferência maior por alvos homorgânicos do que seu cuidador. É plausível dizer, portanto, que a fala do cuidador não esteja exercendo influência na produção da criança por conta da disparidade que os resultados apresentam. No segundo momento, a quantidade de produções homorgânicas pela criança diminui e se alinha com a do cuidador. Entende-se aqui, entretanto, que a criança não esteja sendo influenciada pelo CDS nesse segundo momento também, mas que esteja, sim, caminhando em direção ao sistema fonológico da língua.

Buscou-se também, nessa segunda análise, investigar se há influência de frequência do ponto de articulação das formas homorgânicas do CDS nas seleções que R. faz:

Gráfico 4. Ponto de articulação das produções homorgânicas – R. (n=312) e C. (n=547)

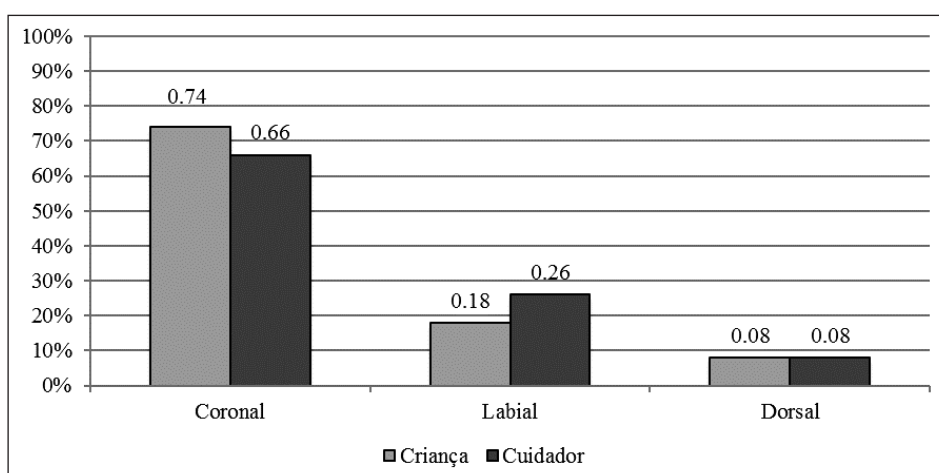


Apesar de apresentar proporções diferentes, vê-se que o ponto de articulação das palavras homorgânicas de R. espelha, de fato, o que é mais frequente na fala do cuidador.

⁵ A entrevista do cuidador em 1;10 não está disponível e por isso não se pode realizar a comparação nessa faixa etária.

Entretanto, dois pontos devem ser salientados aqui: o primeiro é que reduplicações do tipo *nenê*, *cocô*, *papá*, etc., bastante comuns nesse período, podem estar interferindo nos resultados. A fim de se verificar essa possível interferência, decidiu-se conduzir uma nova contagem dos dados sem reduplicações:

Gráfico 5: Ponto de articulação das produções homorgânicas sem reduplicações – R. (n=289) e C. (n=432)



Através do Gráfico 5, pode-se constatar que a distribuição de cada ponto de articulação em formas homorgânicas alterou minimamente sem as produções reduplicadas, conduzindo à conclusão de que essas palavras não exercem influência no resultado. Dessa forma, coronais são mais frequentes em ambos os *corpora*, seguidas das labiais e, por fim, das dorsais.

Um segundo ponto a ser levado em consideração nessa comparação é o fato de que o que é mais frequente tanto na fala da criança quanto na fala do cuidador é também menos marcado na língua (MOTA, 1996; MATZENAUER, 2008). Através de um levantamento quantitativo conduzido por Viaro e Guimarães-Filho (2007) com 150.875 vocábulos do PB, verifica-se que a sequência de fonemas consonantais, do mais frequente para o menos frequente, em sílabas CV do PB é: /t, k, d, m, l, s, r, n, p, b, z, f, ʒ, g, v, h, j, ñ, ð/. Dentre esses fonemas, 50% das sílabas CV são constituídas pelos cinco primeiros: /t, k, d, m, l/. Ou seja, o fato de três coronais estarem nesse grupo faz dessa classe de segmento as mais frequentes da língua em sílabas CV. Os autores salientam ainda que os segmentos consonantais menos frequentes em sílabas CV no PB são os que se encontram abaixo de /b/ na lista, que, juntos, equivalem a somente 16,1% do total analisado, e é nesse grupo que se encontra a dorsal sonora /g/, enquanto que, no grupo intermediário, de /s/ a /b/, tem-se as labiais /p, b/. Em suma, apesar de Viaro e Guimarães-Filho (2007) não apresentarem seus resultados agrupando as classes de segmentos, pode-se depreender que as coronais são, de fato, mais frequentes no padrão silábico CV do PB, seguidas pelas labiais e, por fim, pelas dorsais.

Portanto, o fato de a marcação e frequência coincidirem no PB torna difícil confirmar se a seleção de produções homorgânicas com coronais, seguidas de labiais e dorsais, respectivamente, é influência da gramática fonológica com base na marcação dos segmentos, ou do CDS ao qual a criança está exposta.

Análise 3

Devido à variação individual entre as crianças atestada em seus estudos, Ferguson e Farwell (1975) e Stoel-Gammon e Cooper (1984) sugerem que as análises sejam conduzidas individualmente a fim de se detectar se há percursos distintos durante o processo de aquisição, em especial quanto às estratégias utilizadas. A terceira e última análise foi conduzida, portanto, com o intuito de verificar se os três sujeitos deste estudo apresentam idiosincrasias quanto à seleção lexical por formas homorgânicas. Nos gráficos 6, 7 e 8 abaixo, tem-se a distribuição dos padrões para cada criança.

Gráfico 6: Padrões distribuídos por idade – T. (n=343)

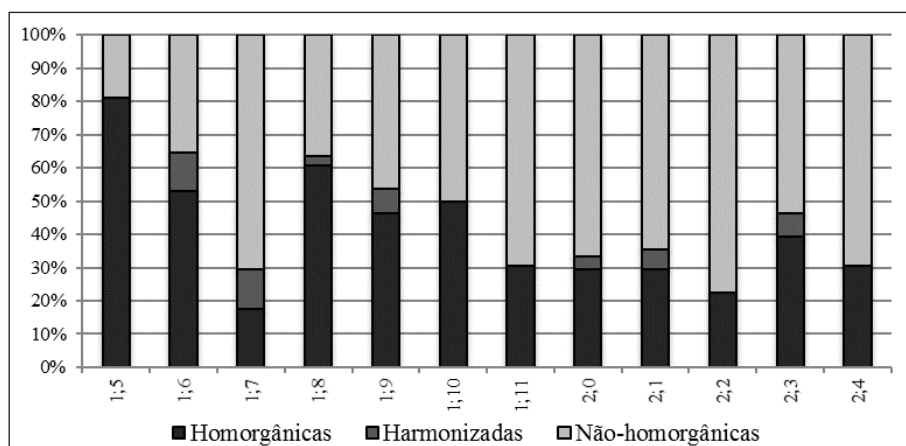


Gráfico 7: Padrões distribuídos por idade – R. (n=996)

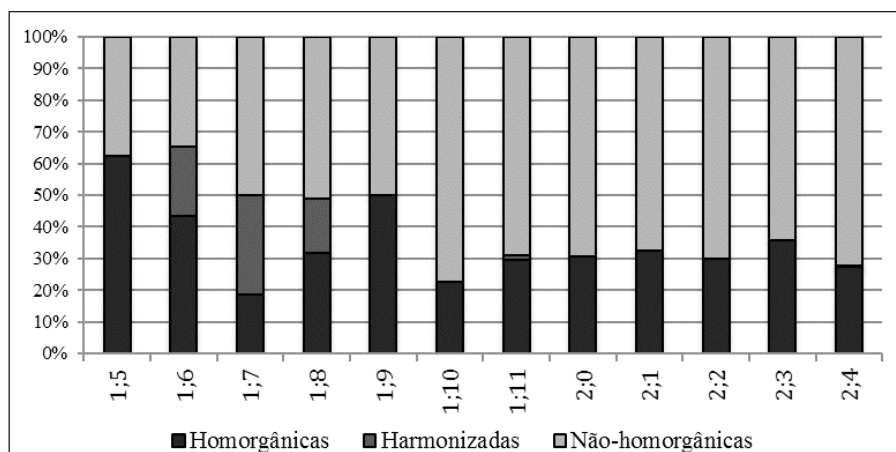
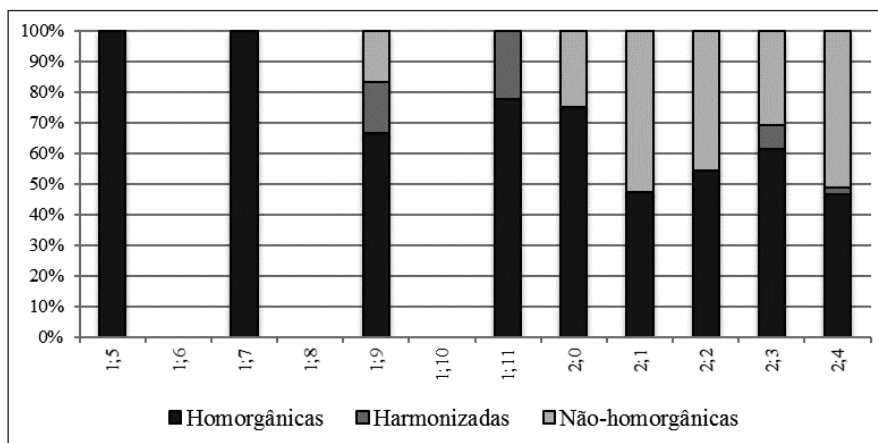


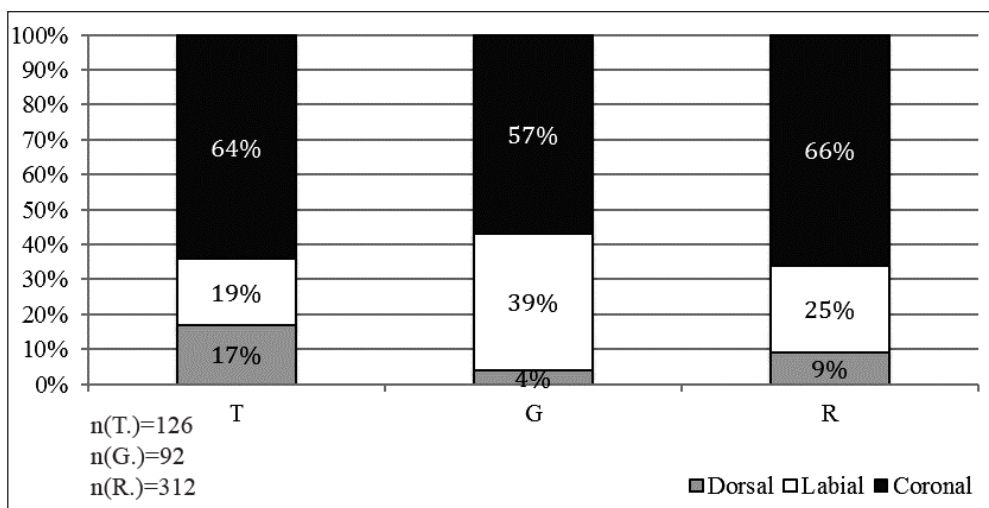
Gráfico 8: Padrões distribuídos por idade – G. (n=157)



Apesar de acontecer em períodos diferentes, observa-se que as três crianças desse estudo apresentam uma tendência bastante semelhante, i. é, todas as três favorecem o uso de formas homorgânicas, seja por seleção, seja por reparo, em um primeiro momento. Para T., o período parece encerrar por volta de 1;10; para R., as formas homorgânicas prevalecem até 1;9; e para G., elas se estendem até 2;0, continuando depois dessa faixa etária ainda superiores se G. for comparada a T. e R. Com isso, não se pode excluir a idiosincrasia, por completo, pois ela é nítida nos resultados, mas se atenta ao fato de ela ser guiada por uma tendência: há nessas crianças o favorecimento por produções homorgânicas.

Nessa análise, comparou-se também quais pontos de articulação são favorecidos nas seleções homorgânicas. Os resultados estão dispostos no Gráfico 9 abaixo:

Gráfico 9: ponto de articulação das formas homorgânicas



Os resultados do Gráfico 9 indicam que a mesma hierarquia de traços ocorre nas produções homorgânicas das três crianças do estudo, apesar de apresentarem distribuições distintas: G. seleciona uma frequência maior de homorgânicas labiais se comparada aos outros sujeitos, enquanto que T. parece preferir produzir um número mais expressivo de dorsais. O que se depreende dessa análise, portanto, é que os sujeitos desse estudo apresentam uma determinada uniformidade quanto à seleção lexical por formas homorgânicas e os traços de ponto que as constituem, mesmo sendo evidentes certas idiosincrasias.

Considerações finais

Este estudo buscou investigar a seleção lexical por formas homorgânicas durante o processo de aquisição das consoantes do PB com base em três hipóteses: (i) a criança tende a selecionar do CDS palavras homorgânicas; (ii) a estratégia de seleção lexical selecionará do CDS palavras homorgânicas com coronais e labiais primeiro, independentemente da distribuição desses traços na fala dirigida à criança; e, alternativamente, (iii) as seleções lexicais espelham a frequência dos traços presentes no CDS. Além dessas hipóteses, questionou-se também se as crianças apresentam idiossincrasias quanto às seleções lexicais.

A fim de confirmar as hipóteses e responder a pergunta que se fez, três análises foram conduzidas. A primeira delas, com dados de todas as crianças, confirma a hipótese de que formas homorgânicas são preferidas no momento mais inicial da aquisição segmental. Observa-se também nessa análise que as coronais e labiais são mais frequentes nas produções homorgânicas das crianças, indicando que o que é menos marcado e adquirido antes também será mais selecionado do CDS. Entretanto, ao se compararem os dados de uma criança com seu cuidador, observa-se que esses traços também são os mais frequentes na fala dirigida à criança e na língua, conforme mostra a análise 2. Vê-se, contudo, que a escolha de vocábulos homorgânicos não parece ser diretamente influenciada pela fala do cuidador, uma vez que se observa nos resultados da segunda análise que a criança produz mais homorgânicas em um primeiro momento do que o *input* linguístico que recebe do cuidador. Por fim, viu-se que, apesar de haver certas idiossincrasias entre as crianças, os resultados comparativos da estratégia de seleção parecem indicar que essas diferenças só existem dentro dos limites da gramática fonológica, já que as três crianças demonstram ter preferência por formas homorgânicas privilegiando coronais, labiais, e, por fim, dorsais.

REFERÊNCIAS

- BARRETT, M. D. et al. Early lexical development and maternal speech: a comparison of children's initial and subsequent uses of words. *Journal of Child Language*, n. 18, p. 21-40, 1991.
- CALABRESE, A. A constraint-based theory of phonological markedness and simplification procedures. *Linguistic Inquiry*, v. 26, n. 3, p. 373-463, 1995.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- FERGURSON, C. A.; FARWELL, C. B. Words and sounds in early language acquisition. *Language*, n. 51, p. 419-39, 1975.
- FREITAS, M. J. Aquisição da estrutura silábica no Português Europeu. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. 1997.
- FIKKERT, P.; LEVELT, C. How does place fall into place? The lexicon and emergent constraints in the developing phonological grammar. In: AVERY, P.; DRESHER, B. E.; RICE, K. (Ed.) *Contrast in phonology: perception and acquisition*. Berlin: Mouton, 2008.

- FOULKES, P.; DOCHERTY, G.; WATT, D. Phonological Variation in Child-Directed Speech. *Language*, v. 81, n. 1, p. 177-206, 2005.
- GORMLEY, A. *The production of consonant harmony in child speech*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – University of British Columbia, Vancouver. 2003.
- HUME, E. Markedness. In: M. Van Oostendorp et al. *Companion to Phonology*. London: Blackwell, 2008.
- JAKOBSON, R. *Child language, aphasia, and phonological universals*. Tradução de Allan Keiler. The Hague: Mouton, 1980 [1968].
- KAGER, R. *Optimality theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- KUHL, P. et al. Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*, p. 684-686, Aug 1, 1997.
- LAMPRECHT, R. et al. *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- LIEVEN, E. Input and first language acquisition: evaluating the role of frequency. *Lingua*, n. 120, p. 2546-2556, 2010.
- MCCARTHY, J.; PRINCE, A. *Prosodic Morphology*. New Brunswick: Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993.
- MATYCHUK, P. The role of child-directed speech in language acquisition: a case study. *Language Sciences*, n. 27, p. 301-379, 2005.
- MATZENAUER, C. L. B. Segmentos consonantais na aquisição da fonologia e em tipologias de línguas. *Letras*, UFSM, Santa Maria, v. 36, p. 57-84, 2008.
- MOTA, H.B. *Aquisição Segmental do Português: um Modelo Implicacional de Complexidade de Traços*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – PUC-RS, Porto Alegre, 1996.
- PARADIS, C.; PRUNET, J. The special status of coronals: internal and external evidence. *Phonology*, v. 9, n. 2, 363-370, 1992.
- PRINCE, A. S.; SMOLENSKY, P. *Optimality theory*. Constraint interaction in Generative grammar. New Brunswick: Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993.
- RICE, K. Markedness in Phonology. In: DE LACY, P. (Org.) *The Cambridge Handbook of Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCHWARTZ, R.G.; LEONARD, L.B. Do children pick and choose? An examination of phonological selection and avoidance in early lexical acquisition. *Journal of Child Language*, v. 9, n. 2, p. 319-36, 1982.

SNOW, C. Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Org.) *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995. p. 180-193.

STOEL-GAMMON, C.; COOPER, J.A. Patterns of early lexical and phonological development. *Journal of Child Language*, v. 11, n. 2, 247-271, 1984.

STORKEL, H. L. Do children still pick and choose? The relationship between phonological knowledge and lexical acquisition beyond 50-words. *Clinical Linguistics & Phonetics*, v. 20, p. 523-529, 2006.

THIESSEN, E.; HILL, E.; SAFFRAN, J. Infant-directed speech facilitates word segmentation. *Infancy*, v. 7, n. 1, p. 53-71, 2005.

VALLABHA, G. et al. Unsupervised learning of vowel categories from infant-directed speech. *PNAS*, v. 104, n. 33, p. 13273-13278, 2007.

VIARO, M. E.; GUIMARÃES FILHO, Z. O. Análise quantitativa da frequência dos fonemas e estruturas silábicas portuguesas. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 36, p. 28-36, 2007.

YAMAGUCHI, N. Markedness, frequency: can we predict the order of acquisition of contrasts? *Proceedings of the 2nd Oxford Postgraduate Conference in Linguistics*, Oxford University, 2008, p. 236-243.

Instâncias da língua na fala da criança

(Language instances in child's speech)

Irani Rodrigues Maldonade

Faculdade de Ciências Médicas/Instituto de Estudos da Linguagem –
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

iranirm@uol.com.br, irani@fcm.unicamp.br

Abstract: This article aims to reflect on the child's relation with language, supported by the interactionist theory developed by De Lemos (1992; 2002). In the previous study, two possible movements in the language acquisition process were highlighted: a) the first movement: when message refers to itself and b) the second movement: when message refers to the code, in the terms of Jakobson (1974) theoretical framework. The task here is to integrate these movements into the interactionist theorization. The results show that in the first movement, the child is in the first or second position in the language acquisition process, according to De Lemos theorization and in the second movement, the child is in the second or third position in language acquisition process.

Keywords: language acquisition; interactionism; error.

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação da criança com a língua, amparado pelo quadro teórico interacionista desenvolvido por De Lemos (1992; 2002). Em estudo anterior, dois movimentos da língua no processo de aquisição da linguagem foram focalizados: a) primeiro movimento: aquele em que a mensagem remete à própria mensagem e b) segundo movimento: aquele em que a mensagem refere ao código, nos termos do quadro teórico de Jakobson (1974). A tarefa aqui será a de integrar esses movimentos à teorização interacionista. Os resultados obtidos mostram que: a) no primeiro movimento, a criança situa-se na primeira ou segunda posição do processo de aquisição da linguagem, de acordo com De Lemos (2002) e b) no segundo movimento, a criança situa-se na segunda ou terceira posição do processo de aquisição da linguagem.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; interacionismo; erros.

Introdução

O largo domínio dos acontecimentos linguísticos que ocorrem durante o processo de aquisição da língua materna nos coloca diante de um produto singular, muitas vezes sem repetição, na fala da criança: o erro, às vezes acompanhado de autocorreção. Por sua complexidade, a reflexão sobre o tema exige do investigador que se discuta também um pouco dos efeitos atrelados a esses fatos; o que nos permite tocar, desse modo, na relação do sujeito com a língua/linguagem.

Várias considerações sobre o erro e sua investigação podem ser encontradas na literatura da área de aquisição da linguagem por diferentes quadros teóricos. O fato é que o erro acaba por mostrar diferenças n(d)a fala da criança em relação à fala do interlocutor adulto. Em determinados momentos, essas diferenças podem até ser encaradas como “inadequadas” na fala das crianças e, por isso, convocarem correções. Entretanto, a maioria dos pesquisadores da área de aquisição da linguagem (incluindo-se uma parcela significativa de fonoaudiólogos) acredita que os erros fazem parte do processo de aquisição da linguagem

de qualquer criança. Logo, eles constituem alvos privilegiados de análise por aqueles que pretendem explicar o desenvolvimento linguístico infantil. Para Salonen e Laaksoo (2009), não apenas os erros, mas também as autocorreções devem ser examinadas nas falas das crianças, uma vez que essas cumpririam um papel importante no processo de aquisição da linguagem, que é concebido por eles como processo de aprendizagem.

Já no quadro teórico interacionista que fundamenta este e outros trabalhos anteriores,¹ o erro é concebido de forma bastante diferente: como produto do movimento da língua na fala da criança em determinado momento de seu percurso no processo de aquisição da linguagem. De acordo com as contribuições oferecidas a esse tema nessa perspectiva teórica, sabemos que os erros não atingem as mesmas estruturas linguísticas e nem acontecem de forma ordenada e na mesma proporção na fala de dois sujeitos diferentes em processo de aquisição da linguagem. São pontos de subjetivação que marcam de forma única o trânsito da criança na (pela) linguagem ao se constituir como sujeito falante.

Cabe ressaltar que o tema deste artigo –“instâncias da língua na fala da criança” – surgiu em decorrência dos resultados parciais obtidos em etapas anteriores da investigação que tenho desenvolvido nos últimos anos, no meu projeto de estágio de pós-doutorado.² Nessa trajetória, foi dado relevo ao efeito produzido (na fala do outro) pelo erro na fala de M³, na medida em que se investigava o deslocamento do sujeito da *segunda* para a *terceira* posição no processo de aquisição da linguagem, proposto por De Lemos (2002). Naquela ocasião, foi também possível recortar dois movimentos da língua na fala da criança, que serão agora retomados neste trabalho à luz do quadro teórico proposto por Jakobson (1974): a) aquele em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem* e b) aquele em que parte da *mensagem* remete ao *código*. O conjunto de dados analisado permitiu verificar que a criança não toma a língua como objeto da mesma forma que o adulto o faria: como objeto de conhecimento ou diversão. Antes, os dados deixaram indicado o início da condição de escuta da língua pela criança e sua não coincidência com o saber da língua. Dessa forma, o objetivo aqui será o de refletir sobre a relação da criança com a língua, ao tentar integrar esses dois movimentos flagrados na fala de M à teorização interacionista. Em outras palavras, almeja-se refletir sobre as instâncias da língua na fala da criança durante seu processo de aquisição da linguagem.

Para desenvolver o tema aqui proposto, exponho brevemente, na próxima seção, o quadro teórico interacionista e algumas considerações extraídas do referencial teórico de Jakobson (1969,; 1974), que têm dado suporte para enfrentar os dados da fala de M, no que se refere à possível “atenção” dada pela criança ao objeto linguístico.

1 Refiro-me, principalmente, à minha dissertação de mestrado defendida em 1995 (intitulada *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*) e à tese de doutorado defendida em 2003 (intitulada *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*).

2 Desenvolvo atualmente o projeto “Instâncias da língua na fala da criança”. Título esse que coincide com o deste artigo.

3 Trata-se da abreviação do nome da criança que gravei desde um ano e meio até quatro anos e meio de idade, cujos dados subsidiaram vários trabalhos, tais como a dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995), a tese de doutorado (MALDONADE, 2003) e alguns artigos (MALDONADE, 2010, 2011 e 2012).

Quadro teórico interacionista

A teorização desenvolvida por De Lemos (1982) e colaboradoras caracteriza-se frente aos outros modelos teóricos da área (de Aquisição da Linguagem) por tomar a interação com o outro, como a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem pela criança. Apesar de todas as reformulações que vem sofrendo, esse pressuposto se mostrou inalterado no decorrer dos anos. Uma consequência imediata disso foi considerar a fala do outro também como dado e o diálogo como unidade de análise.

O fato é que o interacionismo sempre se recusou a analisar a fala da criança através das categorias oferecidas pela descrição linguística ou mesmo tomar os enunciados das crianças como evidência de conhecimento categorial da língua. Ao invés disso, essa teorização desenvolveu-se para explicar como as propriedades formais da linguagem (da língua) poderiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Por isso, em 1992, De Lemos lançou a proposta dos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos que poderiam explicar as mudanças linguísticas ocorridas ao longo do processo de aquisição da linguagem pela criança. Afinal de contas, descrever a fala da criança significa descrever algo em constituição e, ao mesmo tempo, em mudança linguística.

Essa versão da proposta interacionista foi encarada pela própria autora como sendo a mais radical. Ela consiste em submeter os significantes da criança a processos metafóricos e metonímicos, cujo efeito reverte em uma significação através de relações com outros significantes. Ao invés de processos reorganizacionais (que estavam sendo contemplados na literatura em aquisição da linguagem), De Lemos (1992) propôs os processos (metafóricos e metonímicos) de ressignificação. Desta forma, na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto, uma vez que seus significantes são formas isoladas, cuja significação não pode ser extraída pela sua posição na cadeia linguística. Por esta razão, afirmou-se que inicialmente a criança é falada pelo outro. Cabe lembrar que o outro passa a ser entendido como discurso ou instância de funcionamento da língua, nessa teorização.

Acrescenta a autora que somente depois de os processos metafóricos e metonímicos se cristalizarem em redes relacionais é que a criança passar a ouvir e ressignificar seus enunciados e, conseqüentemente, poderá, assim, assumir a posição de intérprete de si mesmo e do outro. As autocorreções são apontadas por De Lemos (1992) como sintoma dessa mudança de posição da criança. De acordo com ela, ouvir, promove uma reorganização, ressignificação, já que os significantes do outro (ou pelo menos partes dele) desencadeiam sempre a possibilidade de estabelecimento de novas relações entre os significantes da fala da criança. Ressalta ainda que as ressignificações, elas mesmas, são responsáveis pelas restrições ou ampliações impostas às operações linguísticas na fala da criança. Deste modo, a proposta dos processos metafóricos e metonímicos parecia equacionar o problema de como descrever a fala da criança, sem que se partisse de unidades pré-estabelecidas pela teoria linguística. Desde então, a possibilidade para descrever a fala da criança tem sido oferecida pelo quadro do estruturalista, particularmente nas considerações feitas por Saussure (1972) e Jakobson (1974).

Alguns anos depois, no percurso do interacionismo, foi preciso integrar os efeitos desses processos à articulação da posição do sujeito no processo de aquisição da linguagem;

o que se configurou como sendo a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 2002). De acordo com a autora, as mudanças que ocorrem no processo de aquisição da linguagem são mudanças relativas à fala do outro, à língua e à fala da própria criança. Tais mudanças são linguísticas e também subjetivas. É preciso deixar claro que a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem apresenta-se também como uma alternativa à noção de desenvolvimento, que se assenta sobre a alteridade radical da língua relativamente ao organismo, pois o sujeito ao se constituir na e pela língua é também atravessado por ela. Todos os esforços nessa teorização têm sido realizados para não deixar de lado nem o sujeito nem a língua na explicação para o processo de aquisição da linguagem. Isso equivale a dizer que mudanças linguísticas implicam, ao mesmo tempo, em mudanças subjetivas.

Já influenciada pelas leituras que fez de Lacan, De Lemos (2002) impõe às três posições uma visão estrutural, de modo a poder afirmar que elas não são nem ordenáveis entre si, nem determinadas cronologicamente. Sendo assim, a autora consegue se distanciar da óptica desenvolvimentalista promulgada pelas vertentes construtivistas do processo de aquisição da linguagem, da qual a proposta dos processos metafóricos e metonímicos não conseguira escapar. Com isso, a autora pode afirmar que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação em que a criança, capturada pelo funcionamento linguístico, desponta na cadeia significante.

Levando-se em conta a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem, na *primeira posição*, verifica-se a fala da criança submetida à fala do outro. Os dados de fala das crianças mostram o efeito de semelhança entre as cadeias linguísticas da fala do outro e da fala da criança.

Já na *segunda posição*, nota-se a fala da criança presa ao movimento da língua, de tal forma que o erro, como que nela “explode”. É importante dizer que isso não acontece na mesma proporção nas outras posições. Observa-se, na *segunda posição*, algum grau de distanciamento da fala da criança com relação à fala do outro, promovendo um deslocamento da criança da *primeira* para a *segunda posição*. Esse deslocamento é percebido do ponto de vista linguístico, pelo fato de que é a fala da própria criança que se oferece para a sustentação dos movimentos dos significantes que nela são ressignificados e, não mais, a fala do outro, como acontece em larga escala na *primeira posição*.

Entretanto, será necessário ainda mais outro deslocamento da criança, desta vez da *segunda* para a *terceira posição*, em que se observa a dominância da relação do sujeito com sua própria fala. Nessa última posição, as reformulações, as hesitações, as retomadas da criança de sua própria fala, assim como as correções e autocorreções podem acontecer. Neste sentido, pode-se dizer que última posição, particularmente, nos interessa mais de perto aqui, dado o objetivo de refletir sobre a relação da criança com a língua nas modificações que faz em sua fala.

Em etapa anterior desta pesquisa que venho desenvolvendo, foi possível mostrar que a modificação da fala de M surge em resposta ao efeito produzido pelo erro na fala do adulto e, com isso, apontar o papel fundamental que a fala do outro tem nas reformulações que a criança faz em sua fala, promovendo seu deslocamento da *segunda* para a *terceira posição*. Porém, a análise mostrou também um limite da proposta das três posições da criança, pois esta considera fundamentalmente os polos relacionais extremos de cada uma das posições (MALDONADE, 2011), além da necessidade de articulação entre

língua, fala e falante. Para o enfrentamento dessas questões, o quadro teórico proposto por Jakobson (1974) foi mobilizado.

De acordo com o autor, a interlocução deve ser o problema básico para qualquer linguista que, segundo ele, teria muito a aprender com a teoria da comunicação. Ao mesmo tempo, ressalta que toda significação linguística é diferencial e que tratar o signo em seu dualismo irreduzível é o ponto de partida da Linguística moderna. Afirma ainda que as unidades linguísticas devem ser sempre investigadas em termos de grupo de ordem e grupo de substituição, ou seja, em termos de relações paradigmáticas e sintagmáticas, ou ainda, de relações metafóricas e metonímicas. Vislumbra-se assim, para o interacionismo a possibilidade de analisar a fala da criança sem que se recorra às categorias pré-estabelecidas pela descrição linguística, concebidas fora da esfera do discurso, em que se exclui o falante.

Jakobson (1974) aponta que qualquer ato de fala envolve uma *mensagem*, o *código* utilizado, o *emissor* e *receptor*. Porém, a relação entre esses quatro elementos é variável, de maneira que quatro possibilidades de combinação entre eles são verificadas: a *mensagem* que remete à própria *mensagem* (M/M), o *código* que remete ao *código* (C/C), a *mensagem* que remete ao *código* (M/C) e o *código* que remete à *mensagem* (C/M). Veremos logo adiante, na próxima seção, como essas combinações aparecem na fala de M.

O fato é que no quadro delineado por Jakobson (1974), a dicotomia entre língua e fala é retomada de forma mais ampla, de modo que se torna possível aproximá-lo da teorização interacionista. Porém, é preciso dizer que tal relação é, no interacionismo, marcada por um estado de tensão permanente, como a análise da fala de M poderá confirmar.

Apresentação e análise de dados

Apresento, nesta seção, alguns episódios da fala de M que interessam para a discussão em curso. Em primeiro lugar, serão exibidos os episódios ilustrativos do *primeiro movimento* da língua na fala da criança⁴: aquele em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem*, nos termos de Jakobson (1974).

(1) 3;01.23 (D)⁵

M: Eu **escrevo** também, **escrevo**. (na caixa da fita cassete em que uma sessão fora gravada)

Dani: Ai, não faz isso porque a Dindinha não vai gostar!

M: Eu **esquévo**.

Dani: Não entendi o que você disse. Eu não *escrevo* na fita!

M: E eu também não *escrevo*.

4 Outros episódios desse tipo podem ser encontrados no artigo: O erro e a autocorreção na relação da criança com a língua, publicado na revista *Estudos Linguísticos*, volume 41, número 2, p. 403-418, 2012.

5 A sequência dos números indica a idade da criança no episódio expressa em ano, meses e dias, respectivamente. O primeiro número indica anos. Os números que aparecem depois do ponto e vírgula indicam meses e os que aparecem depois do ponto final indicam dias. Se a letra *d* maiúscula vier entre parênteses depois da sequência numérica, significa que o dado é do diário, a segunda fonte de dados existente. As outras abreviaturas que aparecerão na apresentação dos dados referem-se: à investigadora (I), à mãe de M (S), ao pai de M (L), à irmã mais velha de M (Dani), à outra irmã, também mais velha do que M (Mari) e à prima de M (A).

A primeira ocorrência mostra que a fala da criança é modificada após a intervenção do adulto, que parece reprovar o fato de a criança escrever na caixa da fita. Porém, na sequência dialógica, a forma esperada, *escrevo*, aparece na fala de Dani e é recolocada na fala de M. O acerto aparece na fala da criança mostrando um efeito de semelhança entre a fala de M e a fala anterior do interlocutor, ou seja, exibindo o espelhamento entre cadeias. Apesar de a forma “correta” comparecer em “Eu também não *escrevo*” na fala de M, do ponto de vista da relação entre os enunciados de Dani e M, registra-se a fala da criança submetida à do interlocutor; o que corresponderia à *primeira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem proposta por De Lemos (2002). Em 1, observa-se que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem* na fala de M.

Veja, na sequência, outra ocorrência que caracteriza o *primeiro movimento* da língua na fala de M.

- (2) 3:04.07 (M, I e Mari estão no quarto de M, que pinta um desenho)
I: A Amandinha é do seu tamanho?
M: É, porque ela já tem assim, e eu já tenho assim, ó. Que a gente ó,
I: Quem disse que é sério isso?
M: A gente até **mide**.
I: ã?
M: A gente até **mide** que ela é do meu tamanho. (M diz enquanto continua pintando um desenho)

Em 2, após o estranhamento de I, do erro na fala de M, a forma *mide* volta a aparecer na fala seguinte da criança. Ao contrário da ocorrência anterior, a fala da criança não se modifica após a intervenção do interlocutor. De acordo com a proposta de De Lemos (2002), observa-se a criança submetida ao movimento da língua; o que corresponderia à *segunda posição* da criança no processo de aquisição da linguagem. Nesta ocorrência, o que se mostra é que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem* na fala de M.

Observe, a seguir, outra ocorrência do mesmo tipo, também com o verbo *medir*.

- (3) 3;04.21 (M, S e I brincam com quebra-cabeça)
S: Cê mede sim. Eu vi aquele dia. Mas como a menina fala! Ela não parava mais! Pobre da M nem tinha voz!
I: E com o Chico você mede?
M: **Mido**.
I: E a Ana Cláudia?
M: Tamém.
I: E quem é maior?
M: Eu.
I: Sério?
M: Sério.

Em 3, o erro (*Mido*), na fala de M mostra uma relação de diferença com a fala do outro, imediatamente anterior a dela. A desinência de primeira pessoa (o *o* desinencial) marca a posição da criança no discurso, que aqui já parece não estar totalmente submetida à fala do outro. Mas, mesmo assim, a língua parece não estar em causa na fala de M. Após o erro em sua fala, o diálogo segue seu curso. De acordo com Jakobson (1974), a ocorrência em questão exemplifica o caso em que parte da *mensagem* volta-se para a própria *mensagem*.

Para tecer, mais tarde, na próxima seção, algumas considerações sobre o movimento da língua na fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem, veja, a seguir, os episódios na fala de M que mostram o *segundo movimento* da língua: aquele em que parte da *mensagem* remete ao *código*, nos termos de Jakobson (1974).

(4) 3;04.21

S: Eu não quero que bota essa almofada no chão, M. Você tá careca de sabê disso!

I: Cê mede com o Chico também, M?

M: ã?

I: Você mede com o Chico também?

M: Não, o Chico nem é médico. O Chico tá qui pra brincá de médico?

I: Não tô falando “médico”. Eu falei se você mede (pausa) com o Chico também.

S: Mede com o Chico também? (ri)

I: É.

M: Você falô aquela hora se o Chico era médico, né.

S: (ri) I: Não. Eu perguntei o seguinte: você também mede pra sabê quem é mais alto, quem é mais baixo, com o Chico?

M: **Medo**.

I: Hum. E com a Ana Cláudia?

M: **Mido**. (em tom mais baixo)

I: Quem que é maior?

M: Eu.

A ocorrência 4 coloca em destaque a relação que a criança mostra ter estabelecido entre o fragmento “mede com o Chico” da fala de I com a palavra “médico” de sua própria fala. Acontece que no encadeamento sonoro, a sequência “mede com o Chico” da fala de I, promoveu o aparecimento de outro significante na fala de M: “médico”. Ora, a segmentação feita pela criança da cadeia sonora foi tal que o fragmento “mede com” foi ouvido como se I tivesse falado “médico”. A relação linguística na fala da criança foi estabelecida: “mede com o Chico” fez aparecer “médico”. No diálogo, I modifica sua fala, introduzindo uma pausa, de modo a tentar desfazer a ambiguidade para a criança, ao dizer “Eu falei se você mede (pausa) com o Chico também”. Em seguida, S ri ao perceber a ambiguidade existente e refaz a pergunta dirigida a M: “Mede com o Chico também?”. Na sua resposta, a criança deixa claro a relação linguística que estabeleceu, ao dizer: “Você falô aquela hora se o Chico era médico, né.”. De acordo com Jakobson (1974), pode-se dizer que trata-se de um exemplo, no qual partes da *mensagem* remetem ao *código*. Esta ocorrência mostra o trabalho da criança com a língua de modo absolutamente particular: entre os acontecimentos linguísticos e seus efeitos.

No *corpus* de M, existem outras ocorrências semelhantes à última. Elas mostram uma forma de segmentação própria que a criança faz n(d)a língua. Colaboram ainda para mostrar o risco que seria sobrepor as categorias da descrição linguística à fala das crianças. Além disso, atestam que não se pode predizer quais serão as relações que aparecerão na fala da criança, e quais serão as cadeias sonoras que servirão para ancorar as futuras combinações linguísticas. Elas não são fixas. Há sempre o trabalho do sujeito com a língua(gem) que inesperadamente pode romper com qualquer previsibilidade e, com isso, fazer despontar o sujeito falante na cadeia significante de forma única e singular. Isso nos permite tratar esses momentos como relacionados à subjetividade em constituição do ser

falante, que não serão os mesmos (iguais) para qualquer outra criança. Fatos semelhantes a esses levaram De Lemos (2002) a sustentar que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação.

Em 4, observa-se ainda que há duas formas linguísticas diferentes na fala de M: *medo* e *mido*. A primeira apareceu em resposta à pergunta “você também mede pra sabê quem é mais alto, quem é mais baixo, com o Chico?” de I e a segunda surgiu em resposta à pergunta “E com a Ana Cláudia?”, também de I. Sem enveredar para qualquer outro efeito que “Medo” pode suscitar pelo lado psicanalítico, limito-me a mostrar que duas formas linguísticas aparecem na fala de M para poder ocupar o mesmo lugar sintático e, por isso, podem ser entendidas, neste caso, como formas concorrentes. Na realidade são erros, pois *medo* e *mido* não correspondem às formas previstas pela língua adulta para esse lugar sintático. Note-se, entretanto, que *mido* foi dito em tom mais baixo por M; o que pode ser interpretado como marca de “incerteza” ou “insegurança” da criança ao operar sobre a língua.

O fato é que ocorrências intrigantes como a anterior, não limitam o que se pode encontrar na fala da criança com relação ao tema proposto. Em artigo anterior (MALDONADE, 2012) analisamos na fala de M o fragmento *cabi de coube*, em que a criança parece estabelecer relações n(d)a língua, com muita naturalidade, alinhando *cabi* à *fali*, *fazi*, *bebi* e demais verbos com a desinência /i/, disponíveis naquele momento em sua fala e *coube* à *soube*, *trouxe* e outros verbos irregulares, disponíveis em menos escala nos discursos dos quais ela participa. Ficou também registrado o diálogo em que M, perto dos três anos e meio de idade, parece lembrar-se de como falava quando era menor, ao dizer: “Quando eu era pequena eu falava *fuquinha*” para a interlocutora, que respondeu: “É?” E agora, como é que você fala?” Em resposta, M disse: “*Fusquinha*.” Logo, foi possível afirmar que duas formas da palavra: *fuquinha* e *fusquinha* foram comparadas na fala de M, que produziu como efeito uma “análise” da criança.

Veja, a seguir, a última ocorrência que problematiza o tema que aqui se discute.

- (5) 4;1.19 (D) (pintando uma revista infantil com sua irmã no quarto, onde havia muitos brinquedos espalhados pelo chão.)

M: Pega o branco.

Mari: Pra que que vc qué o banco agora? (dá a poltrona da penteadeira das peças que compõem o quarto de uma casa de bonecas, cujas peças estavam espalhadas pelo chão do quarto de M)

M: Não! Eu quero o **branco** de azul, verde, vermelho.

Mari: Nossa, viajei na maionese.

M: Num falei **banco**, falei “**branco**”, ora bolas.

A ocorrência 5 mostra um trabalho diferenciado da criança com a língua. Inicialmente, Mari entrega a M o objeto (banco) que imagina ter sido pedido pela criança. No entanto, M diz: “Não! Eu quero o *branco* de azul, verde, vermelho.”, corrigindo sua irmã. Na verdade vai mais além, na medida em que reformula sua solicitação para a irmã, indicando que referia-se a outro campo semântico: ao das cores. Aparece então, na fala da criança “Eu quero o *branco* de azul, verde, vermelho.” Ou seja, M (situada na *terceira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem) não só recusa o objeto que lhe foi dado por Mari, como reformula seu pedido, indicando através de “azul, verde, vermelho” que se referia às cores e, portanto, à tarefa que, no momento, se dedicava: pintar uma figura de princesa de um livrinho para colorir.

Observa-se, neste episódio, que duas palavras são comparadas na fala de M: *banco* e *branco*, produzindo como efeito, não se pode negar, uma “análise” da língua realizada pela criança, que naquele momento, não tinha como explicitá-la mobilizando uma metalinguagem. Não há como pressupor na criança, nessa idade, uma capacidade de explicitar a operação linguística do que aconteceu em sua fala. De acordo com Jakobson (1974), pode-se dizer que parte da *mensagem* remete ao *código*. Essa ocorrência mostra, de certa forma, um trabalho sofisticado da criança com a língua, em que não há como subtrair seu efeito de “análise”. Foi a interpretação equivocada do interlocutor que oportunizou que as relações da língua fizessem eco na fala de M.

Acompanhe, em seguida, algumas considerações que podem ser feitas sobre o que se expôs até aqui.

Considerações

O quadro teórico interacionista aponta que a criança entra na linguagem capturada pelo funcionamento linguístico, produzindo enunciados que, submetidos à interpretação do adulto, recortam não só entidades ou eventos do mundo, como também possibilitam que a própria língua seja colocada em relevo na fala da criança. A partir disso, é possível contrapor-se à concepção de que o conhecimento seja anterior ao uso das formas linguísticas e tocar na problemática da subjetividade, que tem sido tratada por outros pesquisadores na teorização interacionista (DE LEMOS, 1992, 2002; FIGUEIRA, 1996, 2008; LIER-DE-VITTO; ANDRADE, 2008; MALDONADE, 1995, 2003, 2010, 2011 e 2012). Nessa linha de pesquisa não há lugar para um sujeito epistêmico, pois as operações da língua implicam também a estruturação do sujeito. De modo geral, com relação aos dados de M, pode-se dizer que, se o falante opta por uma forma linguística e não outra, eis aí a função do sujeito falante. Tudo se passa como se a cadeia falada recortasse uma outra cadeia: a cadeia significante. Essa parece corresponder ao subjetivo do funcionamento da linguagem no processo de aquisição da linguagem, como os dados da fala de M apontam.

O fato de o interacionismo trazer o diálogo como unidade de análise já anuncia uma posição diferenciada na área de aquisição da linguagem, em que muitas vezes só a língua é tomada como objeto. A maioria dos estudos concentra-se nas mudanças linguísticas n(d)a fala da criança e são guiados, fortemente, por descrições (em graus crescentes de complexidade) da língua tomada como objeto. Stump (2011) chega a reivindicar um tratamento enunciativo da metalinguagem, enquanto que Lorandi e Lamprecht (2008) afirmam que a criança já nasceria com uma sensibilidade morfológica que, com o aprimoramento linguístico decorrente do contato com a língua e devido à maturação de suas capacidades cognitivas, evoluiria para uma habilidade metalinguística identificada como “consciência morfológica”. O fato é que conceber a língua como um conjunto de relações destituídas de toda concretude não permite tocar na questão que, para a aquisição da linguagem, é crucial: a relação da criança com sua língua, no que diz respeito à sua estruturação enquanto falante, ou seja, à subjetividade. Para tanto, é necessário conceber a língua, não apenas como um conjunto de relações já cristalizadas, uma geometria, mas como algo em movimento que oferece a possibilidade de compor essa realidade formal variadamente.

Nesse sentido, é possível afirmar que os dados selecionados mostram alguns fatos e efeitos tocantes à relação da criança com a língua, no seu trajeto ao constituir-se como falante. De modo geral, eles indicam que a criança não toma a língua como objeto da mesma forma que o adulto o faria, conforme presumia Possenti (1992), porque ela não está na língua da mesma forma que o adulto, para dizer o mínimo. É bastante comum (e talvez até por isso mais aceitável) a ideia de que a língua possa ser tomada como objeto. No entanto, o próprio Saussure (1972) mostra a possibilidade para que a fala possa também ser tomada como objeto. Isso está registrado no *Curso de Linguística Geral*, quando se afirma que língua e fala estão estreitamente ligadas e se implicam mutuamente (SAUSSURE, 1972, p. 27). De acordo com os dados expostos até aqui, pode-se dizer (com Saussure) que “nada entra na língua sem ter sido antes experimentado na fala, e todos os fenômenos evolutivos têm sua raiz na esfera do indivíduo” (1972, p. 196). Não foi por acaso que o quadro de Jakobson foi aqui retomado. Ele realizou parte da articulação entre *língua* e *fala(nte)*. O quadro teórico delineado por Jakobson (1974), em que as unidades linguísticas são derivadas da relação do *procès de l'énoncé* com relação ao *procès de l'énonciation*, tem possibilitado interpretar as instâncias discursivas em que a língua é colocada em destaque na fala de M, ancoradas nos conceitos de *código* e *mensagem*, quando os fatores fundamentais da comunicação se apresentam.

Com relação ao primeiro movimento da língua na fala da criança, pode-se dizer que foram os episódios semelhantes à ocorrência 1 os que permitiram afirmar (v. MALDONADE, 2010) que o erro e a correção na fala da criança podem ser regidos pelos mesmos processos na aquisição da linguagem. Ocorrências desse tipo diferenciam-se das demais aqui, porque é a fala do outro que sustenta o aparecimento do acerto (em 1, *escrevo*) e também do erro (*esquévo*) na fala de M. Há espelhamento entre as cadeias da fala do adulto e da criança, de tal forma que o *código* não parece estar em questão. Apesar de a ocorrência 2 não mostrar o espelhamento entre as cadeias da fala do adulto e da criança, verifica-se que a *mensagem* remete à própria mensagem. Observou-se, ainda, que a fala de M não se modificou após o estranhamento mostrado pela fala do interlocutor. Nas ocorrências 1, 2 e 3, a língua parece não estar em causa na fala de M. Nem mesmo o erro na fala de M, na ocorrência 3 faz o movimento da língua voltar-se sobre o *código*: o diálogo segue seu curso.

Diferentemente, as ocorrências 4 e 5 ilustram a situação identificada no processo de aquisição da linguagem, em que, ao falar, M volta-se sobre o já dito, mostrando ser capaz de reconhecer, pela escuta de sua própria fala, mesmo que de uma maneira incipiente, uma diferença *na língua*. Tal situação pode ser indicativa do início da condição de escuta que a criança tem de sua própria *língua*. E, nesses casos, observou-se também o *segundo movimento* da língua na fala da criança.

A ocorrência 4 focaliza como as relações linguísticas vão sendo trabalhadas na fala da criança (pela criança). Além disso, é possível entender a aproximação com o paralelismo de Jakobson (1969, 1974), já que a simples disposição em paralelo confere a cada similitude e diferença um peso particular. O paralelismo entre formas *medo* e *mido* faz surgir sempre possibilidades novas, imprevistas, uma vez que não há como prever o rumo que as ressignificações podem tomar na fala da criança (v. DE LEMOS, 1992). Tais considerações impedem que ao paralelismo seja associada uma visão de aprendizagem na aquisição da língua materna. Ele se torna útil para enfrentar a heterogeneidade constitutiva da fala da criança, distante da noção de desenvolvimento. Não se nega com isso que

a *língua* possa estar em causa na fala da criança, conforme essa ocorrência parece indicar. É o caso assinalado por Jakobson (1974) em que parte da *mensagem* remete ao *código*. Há uma atividade (linguístico-discursiva) cuja referência é a própria língua. Tem-se aqui uma amostra de como se pode interpretar a “operação sobre o linguístico” “feita” pela criança em seu processo de aquisição da linguagem. São as inúmeras ressignificações da fala do outro na fala da criança as responsáveis para cada vez mais impulsionar e ampliar as condições para a criança se distanciar da fala do outro. A fala da criança vai ganhando autonomia com relação à fala do outro. Na *segunda posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, sua fala vai descolando da fala do outro, em que se verifica a projeção do eixo metafórico sobre o metonímico, ao experimentar equivalências entre formas e lugares nos enunciados, que irão possibilitar a organização da língua. O sujeito experimenta os limites daquilo que pode e não pode em sua fala. Está submetido à língua, mas tem na articulação da fala um espaço para a subjetividade.

Já a ocorrência 5 deixa registrado que a explicitação das relações linguísticas pela criança não é um passo necessário no processo de aquisição da linguagem, podendo esta acontecer ou não. Sobre isso, Karmiloff-Smith (1986) afirma que a consciência *pode* surgir como resultado do processo de aquisição da linguagem e não como ponto de partida, contrariamente ao que Lorandi e Lamprecht (2008) hipotetizam.

Resumidamente, os episódios 1, 2 e 3, ilustrativos do *primeiro movimento* da língua na fala de M, mostram que a língua parece não estar em causa para a criança, enquanto que os episódios 4 e 5, ilustrativos do *segundo movimento* da língua (aquele que a *mensagem* remete ao *código*), exibem como as relações linguísticas vão, gradativamente, sendo estabelecidas, principalmente enquanto efeitos n(d)a linguagem. Por isso, não se acredita que a *consciência morfológica* seja algo que já venha impressa na mente da criança e, muito menos, os dados da fala de M permitem dizer que ela amadureça, como um órgão qualquer, com o simples passar do tempo. Ao contrário, os dados indicam que há um longo trajeto da criança para que isso aconteça. Os dados analisados apontam para a posição de escuta da criança no momento da “análise” que faz da língua ou interferindo nessa relação. O fato é que a língua materna enquanto estrutura vai se impondo à criança. Observa-se que haverá uma aproximação da fala da criança à fala do adulto, mas isso não quer dizer que haverá um ponto final para o processo de aquisição da linguagem. Sabe-se que o destino da fala infantil é o esquecimento. O sujeito falante quando adulto desconhece sua fala infantil, que é barrada como conhecimento para a criança.

REFERÊNCIAS

DE LEMOS, C. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín*, n. 3, p. 97-126, 1982.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, n. 1, p. 121-135, 1992.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.

FIGUEIRA, R. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. C. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 55- 86.

_____. Quando reflexividade e aquisição da linguagem se encontram: jogos, réplicas e reformulações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, XV, 2008, Montevideu. *Anais...*Montevideu: ALFAL, 2008, CD do evento.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1969 [1963]. 162p.

_____. *Ensayos de Linguística General*. Tradução de J. Pujol e J. Cabanes. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974.

JAKOBSON, R.; PORMORSKA, K. *O paralelismo*. Diálogos. Tradução de E. Kossovitch. São Paulo: Cultrix, 1980.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children metalinguistics and repair data. *Cognition*, v. 23, p. 95-147, 1986.

LIER-DE-VITTO, M. F.; ANDRADE, L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 54-71, 2008.

LORANDI, A.; LAMPRECHT, R. R. Processos morfológicos na fala infantil: a percepção da gramática da língua pela criança. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 8, 2008, Porto Alegre. *Anais... CELSUL*, 2008, p. 1-10.

MALDONADE, I. R *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*. Campinas: Unicamp, 1995. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*. Campinas: UNICAMP, 2003. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 462-476, 2010.

_____. Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 539-552, 2011.

_____. O erro e a autocorreção na relação da criança com a língua. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 403-418, 2012.

POSSENTI, S. Metalinguagem tem! In: Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, XXI, 1992, Jaú. *Anais...* São Paulo: Anais do GEL, 1992, v. 2, n. 2, p. 1123-1130.

SALONEN, T.; LAAKSO, M. Self-repair of speech by four-year-old Finnish children. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 36, p. 855-882, 2009.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972. 279 p.

STUMP, E. M. Uma proposta enunciativa para o tratamento da metalinguagem na aquisição da linguagem. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 271-280, 2011.

O papel do balbucio na formação de *templates*

(The role of babbling in the manifestation of templates)

Maria de Fátima de Almeida Baia

Departamento de Estudos Literários e Linguística – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

baiamfa.ling@gmail.com

Abstract: This study investigates the relationship between the manifestation of templates and babbling by assuming a dynamic perspective of development. After analysing longitudinal data of three children acquiring Brazilian Portuguese as first language, we verified the influence of babbling in the emergence of templates. However, the degree of influence varied from child to child.

Keywords: templates; babbling; phonological development.

Resumo: O presente estudo investiga a relação entre a manifestação dos *templates* e o balbucio assumindo uma perspectiva dinâmica de desenvolvimento. Após a análise de dados longitudinais de três crianças adquirindo o português brasileiro como língua materna, verificou-se influência do balbucio na formação e emergência de *templates*. No entanto, o grau de influência do balbucio variou de criança para criança.

Palavras-chave: templates, balbucio, desenvolvimento fonológico.

Introdução

Este trabalho investiga a relação entre a manifestação dos templates e o balbucio, assumindo a teoria dos sistemas dinâmicos (THELEN; SMITH, 1994; KELSO, 1995) como teoria de desenvolvimento. A teoria de sistemas dinâmicos entende o desenvolvimento da linguagem como um processo de evolução (*mindless e opportunistic*), no qual as representações não são estáticas e podem ser graduais. Complementando a perspectiva de desenvolvimento, o modelo *Whole-Word Phonology* (WATERSON, 1987 [1971]; FERGUSON; FARWELL, 1975; MACKEN, 1979) é assumido para explicar o desenvolvimento fonológico, em específico a última versão apresentada por Vihman e colegas (VIHMAN; VELLEMAN, 2002; VIHMAN; CROFT, 2007) de base mais dinâmica.

No que se refere à passagem do balbucio às primeiras palavras, não há consenso sobre como ocorre a transição, mas é certo que ela acontece. Este estudo, por assumir de antemão a perspectiva dinâmica, espera encontrar uma estreita relação entre balbucio e primeiras palavras, particularmente entre balbucio e os padrões de palavras iniciais, e até mesmo sobreposição como já observada por Elbers e Ton (1985).

Transição do balbucio às primeiras palavras: a hipótese da (des)continuidade

A obra de Jakobson (1972 [1941]), além de ser um dos estudos pioneiros sobre descrição e aquisição fonológica, é o marco inicial do debate a respeito de como seria a

transição do balbucio para as primeiras palavras. Na visão do autor, o período das primeiras palavras seria diferente do período anterior do balbucio por ser governado por leis fonológicas da língua-alvo, leis responsáveis pelas semelhanças entre a fala infantil emergente e a fala adulta. Para Jakobson (1972 [1941]), durante o período pré-linguístico, a criança produz um conjunto aleatório de sons, seguido de um período de silêncio após o qual começaria a aprender sistematicamente os sons da língua materna. O período do balbucio é ainda caracterizado como o período de sucção restrito ao jogo solitário da criança (JAKOBSON, 1972 [1941], p. 34), que difere do período das primeiras palavras, no qual a criança passa a reconhecer que os sons têm um valor distintivo e não os usa arbitrariamente como no balbucio. O balbucio, segundo a visão jakobsoniana, é um fenômeno universal largamente determinado por um programa biológico, e, apenas quando as primeiras palavras aparecem, características específicas da língua a ser adquirida passam a surgir.

O que seria, então, palavra para Jakobson? Como identificar uma produção como palavra ou balbucio? Jakobson propõe o seguinte critério para saber se houve transição do balbucio para o sistema fonológico:

The persistence of the sound, the intention to express meaning by the formation in which it occurs, and the social setting of the utterance are fundamental criteria for distinguishing speech sounds from babbling sounds.¹ (JAKOBSON, 1972 [1941], p. 29)

Com base no critério apresentado por Jakobson, a impressão é a de que a sua hipótese baseia-se, principalmente, na função da fala, não em sua forma, e o autor não explora detalhadamente aspectos do balbucio, o que é feito por outros estudos, os quais são apresentados a seguir.

Em geral, assume-se que o balbucio pode ser definido como uma repetição de movimentos articulatórios durante a fonação contínua ou interrompida em um ciclo respiratório, e movimentos que resultam em produção de sílabas CV, padrão descrito como balbucio canônico (JORDENS; LALLEMAN, 1988). Quanto aos movimentos articulatórios iniciais presentes no balbucio, isto é, o padrão de repetição CV, há consenso de que, nesse período, é frequente o balbucio reduplicado (também chamado de balbucio canônico), podendo ser definido como sequências idênticas ou quase idênticas de sílabas CV. Há também o balbucio não reduplicado (ou variegado), no qual a sequência de consoantes ou vogais muda, como em *bameba*, relativamente frequente desde o início do balbucio (DAVIS; MACNEILAGE, 1995). Os dois tipos de balbucio são também acompanhados por produções isoladas de V ou CV, como Lewis (1936) observa, e caracterizados por uma fonação que consiste em uma alternância de abertura e fechamento da boca.

Há duas explicações a respeito dos movimentos iniciais e articuladores envolvidos na produção das primeiras sílabas balbuciadas. A Teoria Arcabouço/Conteúdo — *Frame, then Content* (MACNEILAGE; DAVIS, 1990; MACNEILAGE, 1999) — defende que os movimentos ocorrem por meio da alternância boca fechada/boca aberta, o que resultaria na produção de um molde bifásico de oscilação mandibular, em que existe elevação para as consoantes e depressão para as vogais. O termo “arcabouço” (*frame*) significa, na

¹ “A persistência do som, a intenção de expressar significado pela formação na qual ocorre, e a configuração social do enunciado são critérios fundamentais para distinguir sons da fala de sons de balbucio.” (Tradução nossa)

teoria, oscilação rítmica entre o maxilar aberto e fechado com um pouco do “conteúdo” (*content*) intrassilábico ou intersilábico (DAVIS; MACNEILAGE, 1995). Tais termos são usados como uma metáfora para explicação do movimento articulatório.²

O desenvolvimento dos movimentos, segundo a visão da Arcabouço/ Conteúdo, é compartilhado pelos bebês independentemente da língua. Segundo MacNeilage (1999), não só os processos fonológicos iniciais podem ser atestados universalmente no período das primeiras palavras (e.g. reduplicação, assimilação, elisão), mas também uma sequência universal de sons é encontrada no período pré-linguístico: antes do balbucio as crianças apresentam um estágio de pré-balbucio (0-7 meses), quando as categorias naturais dos sons emergem por causa dos aparatos facial, respiratório e digestivo, que já estão combinados em um certo grau; o estágio do balbucio (7-12 meses) dá sequência com as crianças começando a balbuciar em uma alternância rítmica entre abrir e fechar a boca; finalmente, vem o terceiro estágio das cinquenta palavras (12-18 meses), quando uma criança com desenvolvimento típico produz suas primeiras palavras. MacNeilage (1999) afirma que existem algumas características gerais do balbucio que podem ser encontradas na maioria das línguas: consoantes como [t], [d] e [n] e o glide palatal [j] tendem a ocorrer com vogais anteriores, as velares [k], [g], com vogais posteriores e as labiais [p], [b] e [m], com vogais centrais. O autor afirma que “both of these tendencies were attributed to the tendency of the infant tongue to not move large distances in short periods of time”³ (MACNEILAGE, 1999, p. 314). Em geral, com exceção da combinação de consoantes labiais com vogais centrais, as combinações iniciais observadas por Macneilage (1999) são de segmentos pertencentes a uma mesma classe natural (CLEMENTS; HUME, 1995).

Apesar de os teóricos da Arcabouço/Conteúdo apresentarem padrões de combinação universal de sons baseados em dados infantis da fala, para Goldstein, Byrd e Saltzman (2006), com base na fonologia articulatória, a explicação da Arcabouço/Conteúdo a respeito da alternância inicial de sílabas CV não é convincente por se prender apenas ao movimento da mandíbula. Goldstein, Byrd e Saltzman (2006) defendem que, em uma sílaba CV, o movimento está *in-phase* (ocorre ao mesmo tempo) e, em VC, é *anti-phase* (não ocorre ao mesmo tempo)⁴; por isso, o primeiro tipo seria o inicial e universal, pois não exige movimentos mais complexos. Além disso, a produção de um padrão CV envolve não apenas o movimento da mandíbula, como MacNeilage (1999) acredita, mas também requer movimento independente da língua e/ou dos lábios. Além disso, Albano (2011), em uma releitura da proposta de Davis e McNeilage (1990), levanta algumas complicações em relação à quantificação dos dados realizada.

2 MacNeilage and Davis (1990a, 1990b, 1993) have proposed “Frames, then Content” as a metaphor to describe spatio-temporal and biomechanical characteristics of babbling and changes during early speech (DAVIS; MACNEILAGE, 1995, p. 1200). “MacNeilage e Davis (1990a, 1990b, 1993) propõem ‘Arcabouço-Conteúdo’ como uma metáfora para descrever as características espaço-temporais e biomecânicas do balbucio e das mudanças na fala infantil inicial”. (Tradução nossa)

3 “essas tendências são atribuídas ao movimento da língua da criança que não se move para distâncias longas em períodos curtos de tempo”. (Tradução nossa)

4 De acordo com a perspectiva da Fonologia Articulatória, os gestos de C e de V podem ser coordenados de acordo com um modo intrínseco que tem duas possibilidades: o modo *in-phase* produz a coordenação que subjaz as estruturas CV e o modo *anti-phase* produz a coordenação que subjaz as estruturas VC (GOLDSTEIN et al., 2008).

Os estudos reportados até então apresentam as características do balbucio, mas não as relacionam com o período das primeiras palavras diretamente. A comparação é feita por Vihman *et al.* (1985), que comparam padrões fonéticos, fonotáticos e referentes ao tamanho da palavra em dados de balbucio e de primeiras palavras. Os autores notam semelhanças entre os dois tipos de produção no que se refere à prosódia e aos segmentos, isto é, não encontram características linguísticas que comprovem haver uma barreira entre os dois momentos. Em outro estudo, Vihman, em colaboração com Boysson-Bardies (1991), questiona o aspecto universal dos sons do balbucio defendido por Jakobson (1972) por observar a emergência de diferentes sons consonânticos e vocálicos na análise de dados de balbucio de diferentes línguas (inglês, sueco, francês e japonês). Os autores observam, por exemplo, que sons consonânticos e vocálicos presentes no balbucio de crianças adquirindo o inglês não são os mesmos presentes no balbucio de crianças adquirindo o sueco.

Dois pontos não estão claros nos estudos que defendem a descontinuidade: a importância do desenvolvimento do léxico e a relação do léxico com a fonologia na transição (não se pode falar de fonologia emergindo sem se levar em consideração a palavra e seu significado). Jakobson (1972 [1941]), por mais que deixe claro o papel da função da palavra e da aquisição da fonologia pelos contrastes como limite da fronteira entre um período e outro, não explica o que seria uma palavra e não explora a importância da fonologia na sua formação. O autor não compara as características levantadas do período fonológico (segmentos ou contrastes) com as que estão presentes no balbucio para delimitar melhor cada período; em vez disso, parte da universalidade dos sons no período do balbucio.

A hipótese da continuidade, contrariando o que Jakobson (1972 [1941]) defende, assume que há uma relação direta entre os dois períodos. Como foi mostrado, há estudos que apresentam semelhanças fonéticas e fonotáticas entre o inventário do balbucio e das primeiras palavras (VIHMAN *et al.*, 1985; 2008), e aqueles que questionam a universalidade dos sons do balbucio com base em dados de diferentes línguas (ALBANO, 2011).

A próxima seção aborda o surgimento das palavras e a manifestação dos *templates*.

O período das primeiras palavras e a emergência dos *templates*

A *Whole-Word Phonology* é uma abordagem sobre o desenvolvimento fonológico, a qual tem ganhado apoio gradualmente desde a década de 1970 (FERGUSON; FARWELL, 1975; MACKEN, 1979; INGRAM; INGRAM, 2001; VIHMAN; VELLEMAN, 2002; VIHMAN; CROFT, 2007; FIKKERT; LEVELT, 2008;⁵ KEREN-PORTNOY, 2008) e tem sido assumida por estudos de base inatista, emergentista/dinâmica e funcionalista. No entanto, a maior parte dos estudos que fazem parte do grupo que desenvolve a *Whole-Word Phonology* (WATERSON, 1987 [1971]; MACKEN, 1979; FERGUSON; FARWELL, 1975; INGRAM; INGRAM, 2001; VIHMAN; VELLEMAN, 2002; VIHMAN; CROFT, 2007; KEREN-PORTNOY, 2008), como o presente estudo, é composta por estudos que propõem um modelo cognitivo emergentista.

5 O estudo de Fikkert e Levelt (2008) é o único dos citados que parte de uma abordagem simbólica/inatista para explicar o desenvolvimento fonológico. A proposta das autoras parte da combinatória de segmentos de acordo com o ponto de articulação para explicar o desenvolvimento fonológico. Não é, portanto, uma abordagem estritamente holística, mas sim uma proposta que enfatiza a relação entre léxico e fonologia.

A *Whole-Word Phonology* teve sua primeira elaboração no estudo de Waterson (1971). A perspectiva teórica passou a ser desenvolvida como uma reação contra estudos dedutivos que partem de modelos propostos para forma-alvo para analisar dados infantis, especificamente contra os estudos focalizados na ordem de aquisição de segmentos por influência de Jakobson (1972), que acomodam dados infantis em um sistema já estabelecido. Com esse modelo, veio a primeira tentativa de desenvolver uma teoria de aquisição fonológica indutiva, ou seja, construída a partir da observação dos dados infantis sem ter de antemão uma representação adulta a ser alcançada. Com esse objetivo, Ferguson e Farwell (1975, p. 437), em um dos estudos iniciais do modelo, rejeitam a abordagem dedutiva e defendem um novo caminho, no qual pesquisadores “try to understand children’s phonological development in itself so as to improve our phonological theory, even if this requires new theoretical constructs”.⁶ Os autores defendem que as crianças constroem sua própria fonologia, pois diferentes trajetórias de desenvolvimento podem ser encontrados em cada criança; por exemplo, algumas começam produzindo palavras com mais apagamento, outras com mais processos de reduplicação ou harmonia consonantal, etc. O uso dessas diferentes estratégias é responsável pelo léxico inicial idiossincrático encontrado nos dados de aquisição.

Por toda a idiossincrasia observada no léxico inicial, a *Whole-Word Phonology* estabelece que o princípio organizacional do desenvolvimento fonológico inicial é a palavra completa, não traços ou segmentos, pois substituições não usuais são encontradas em dados infantis, as quais tendem a ocorrer devido a uma “força de modelo” (MACKEN, 1979).

Waterson (1987 [1971]) apresenta vantagens do modelo após observar o uso de formas que não tinham relação com o alvo, mas que eram entendidas como determinada palavra por causa do uso em um contexto específico. A autora observa que uma das crianças produziu palavras com palatal nasal inicial, embora tal fonema não ocorra no inglês adulto, segundo Vihman e Velleman (2002), exceto quando se trata da produção do encontro consonantal /nj/:

Produção infantil	Alvo	Glosa
(1) [ˈnẽ.nẽ]/ [ˈni.ni]	<i>finger</i>	dedo
(2) [ˈnẽ.nẽ]	<i>window</i>	janela
(3) [ˈnã.nã]	<i>another</i>	outro
(4) [ˈnã.nø]	<i>Randall</i>	nome de cabra

(WALTERSON, 1971, p. 179)

As produções dessa criança mostram uma rotina de produção reduplicada sem relação direta com o alvo e a produção de um segmento ausente na forma adulta, que, como Vihman e Velleman (2002) sugerem, está provavelmente relacionado com a articulação desenvolvida no balbúcio. A produção dissilábica nasal não é, no entanto, aleatória, pois a criança parte da tentativa de produção de palavra utilizando um padrão sem reproduzir segmento por segmento ou sílaba por sílaba. A permanência do padrão é temporária, pois

6 “[...] tentar entender o desenvolvimento fonológico das crianças por ele mesmo para que haja avanço na teoria fonológica, mesmo que novos construtos teóricos sejam necessários”. (Tradução nossa)

ele tende a entrar em desuso a partir do momento em que outro é incorporado ou quando aspectos articulatórios do alvo já foram adquiridos e estabilizados.⁷

Esse primeiro momento da abordagem *Whole-Word Phonology*, com estudos de Waterson (1987 [1971]), Macken (1979) e Menn (1983), é caracterizado pela necessidade de se apresentar uma perspectiva indutiva sobre o desenvolvimento fonológico. É oferecida uma explicação a respeito das palavras “bizarras” frequentes na fala infantil ao se propor a palavra como unidade fonológica inicial, sem ignorar padrões segmentais e prosódicos que caminham junto com o desenvolvimento do léxico, e sem propor algum tipo de ordenamento abstrato de caráter universal. Além disso, nesse primeiro momento é enfatizado que as distorções, como mostrado, seguem muitas vezes algum tipo de rotina. Todavia, falta, nesse primeiro momento da perspectiva, precisão sobre como classificar e identificar o que seria (ou não) uma palavra com distorção. Além disso, faltam hipóteses acerca da origem das rotinas, papel da faixa etária, tipologia de língua, etc.

O que os estudos reportados até então chamam de padrão ou rotina os estudos de Vihman e Velleman (2002) e Vihman e Croft (2007) chamam de *templates*. A versão da *Whole-Word Phonology* com os *templates* traz uma explicação mais formulada e detalhada do que seriam tais rotinas iniciais e de como e por que se manifestam.

Os *templates* são explicados como modelos sistemáticos que facilitam a expansão do léxico. Trata-se de produções abstratas/fonéticas que integram a palavra ou frase-alvo e padrões vocálicos. *Templates* consistem em uma ou mais estruturas sistemáticas que envolvem posições prosódicas que tendem a ser preenchidas com um repertório segmental limitado. Podem ser entendidos como padrões/rotinas que emergem a partir da forma-alvo e que são frequentemente usados pela criança com base nas formas fonológicas já adquiridas. As palavras reduplicadas frequentes nos dados infantis do português brasileiro podem, por exemplo, ser resultado de uma manifestação de *template*, i.e., uma rotina inicial. A harmonia consonantal, segundo Vihman e Velleman (2002), é a manifestação mais recorrente de um *template* na aquisição de diferentes línguas (catalão, inglês, estoniano), o que reflete a dificuldade em mudar modo e ponto de articulação em uma mesma palavra.

De acordo com Vihman e Velleman (2000), *templates* podem ser classificados como **selecionados** ou **adaptados**: o primeiro refere-se às tentativas da criança que estão próximas do alvo adulto, ou seja, derivam diretamente do alvo; o segundo refere-se às adaptações que a criança faz do alvo para satisfazer o padrão presente na sua fala, algum processo fonológico que mude a palavra como um todo (apagamento, assimilação, metátese, etc.), de uma maneira sistemática.⁸

7 Halliday caracteriza o aspecto temporário de produções nos dados iniciais da seguinte maneira: Language learning at this stage is not a steady advance; like other forms of learning, it has its ups and downs. Elements of the system come and go; they get learnt and they get forgotten, or else modified or altered [Aprendizagem da linguagem neste estágio não se trata de um avanço estável; como outras formas de aprendizagem, ela tem seus altos e baixos. Elementos do sistema vêm e vão; eles são aprendidos e esquecidos, ou modificados ou alterados] (HALLIDAY, 1975, p. 11). (Tradução nossa)

8 O termo *template* não pode ser igualado ao uso e significado assumido pelos estudos de aquisição de acento (GERKEN, 1994; SANTOS, 2007; BAIÁ, 2010), por não se referir apenas à estrutura prosódica. Por exemplo, quando Santos afirma que o modelo prosódico inicial do PB é o iambo, a autora está se referindo ao pé, uma unidade prosódica que não traz informação específica sobre o tipo de segmento que preenche a estrutura. Além disso, pé fonológico não é uma rotina instável, mas uma unidade fonológica. O uso que Vihman e colegas (2008) fazem do termo refere-se à manifestação de um *template* por meio de um processo de reduplicação, ou de metátese, ou de apagamento, ou de repetição de determinado tipo de segmento sem

Por mais que os *templates* apresentem as mesmas origens na sua manifestação em diferentes crianças adquirindo diferentes línguas, o mesmo *template* não se manifesta, obrigatoriamente, na fala de todas as crianças. Essa variabilidade encontrada na produção de diferentes crianças não deriva, segundo os autores, do *input* adulto, mas do “filtro” individual que cada criança carrega no processo de aquisição lexical. Embora haja variabilidade, de acordo com os estudos citados, é possível levantar algumas generalizações das características segmentais e prosódicas que tendem a estar presentes na manifestação dos *templates*:

- a. Os *templates* refletem um número limitado de estruturas silábicas que nunca excedem dois núcleos silábicos: CV, VC, CVC, CVCV, CVCVC.
- b. *Clusters* consonantais estão geralmente ausentes.
- c. Os *templates* são construídos a partir de um inventário segmental limitado, geralmente um subgrupo oriundo da língua-alvo. O subgrupo tende a variar de criança para criança e tem influência da continuidade articulatória do balbucio e das primeiras palavras.
- d. A variação consonantal no item lexical é restrita ao modo ou ponto de articulação, não podendo ser nos dois ao mesmo tempo.
- e. Há casos, embora raros, que caracterizam um *template* por meio de uma sequência consonantal específica.

Na literatura brasileira, os estudos sobre *templates* são recentes e poucos, além dos estudos da presente autora, há o estudo de Oliveira-Guimarães (2012) sobre aquisição de alofones. A autora verifica a manifestação de *templates* ao analisar dados de duas crianças (1;9 - 1;11 anos) adquirindo o PB e observa o predomínio de sistematização com dissílabos e reduplicação de sílaba:

Produção infantil	Alvo
(05) [be'be]	Gabriel
(06) [du'du]	Pedro
(07) [be'be]	bebê
(08) [vɔ'vɔ]	vovó

(OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2012, p. 10)

A autora encontra, nos dados do português brasileiro, evidências de *template* caracterizado por assimilação regressiva como em ['papu] ‘sapo’ e ['pɔpɔ] ‘copo’ (p. 10).

Hipótese e metodologia

Foi apresentado o percurso desde os estudos sobre o balbucio até os estudos sobre a formação dos *templates*, o qual é agora seguido pela hipótese, descrição da metodologia e análise dos dados.

relação com o alvo (como a nasal palatal nos dados de Walterson), ou qualquer outro tipo de padrão na produção das primeiras palavras. *Templates*, na versão atual da *Whole-Word Phonology*, carregam informações prosódicas e/ou segmentais e são caracterizados pela sua manifestação nos processos que se repetem de maneira sistemática na produção das palavras. Logo, não é qualquer processo ou ocorrência que será caracterizado como *template*, mas sim o que é sistemático e serve como meio de expansão do léxico.

A seguinte hipótese é verificada na seção de análise:

Dado que os estudos sobre as palavras iniciais apresentam evidências de características prosódicas e segmentais compartilhadas pelo processo fonológico e produções de balbucio (cf. VIHMAN et al., 1985), uma hipótese a ser perseguida é a de que **a permanência do balbucio (variegado ou reduplicado) influencia no tipo de *template* preferencial a ser manifestado.**

Para verificação da hipótese, são analisados dados longitudinais de três crianças do sexo masculino: (1) **M.** 09 – 2;0, 16 sessões/meses, 242 produções balbuciadas, 1975 *tokens*; (2) **A.** 09 – 2;0, 16 sessões/meses, 384 produções balbuciadas, 697 *tokens*; (3) **G.** 0;10 – 2;0, 15 sessões/meses, 274 produções balbuciadas, 939 *tokens*. Os *tokens* são compostos por produções *selecionadas*, produções de acordo com a forma-alvo, e *adaptadas*, distorções da forma-alvo.

Os dados pertencem ao banco *A aquisição do ritmo em Português Brasileiro – Processos de Ancoragem* (SANTOS, 2005). Todos os dados, transcritos auditivamente pela autora deste trabalho com o uso do alfabeto fonético internacional (IPA), contaram com a verificação e julgamento de um foneticista. Houve 90% de concordância entre os dois transcritores, indicando que os dados foram corretamente transcritos. A respeito dos 10% discordantes, após discussão, chegou-se a um acordo sobre a produção.

Discussão e análise

Como observado na aquisição do holandês por Elbers e Ton (1985), nos dados do português analisados nesta pesquisa, as três crianças fizeram uso de balbucio quando palavras já estavam sendo produzidas. Como esperado, produções balbuciadas (B) entraram em desuso conforme o uso da palavra (P) tornou-se mais frequente:

Gráfico 1. Transição de B para P nos dados de M

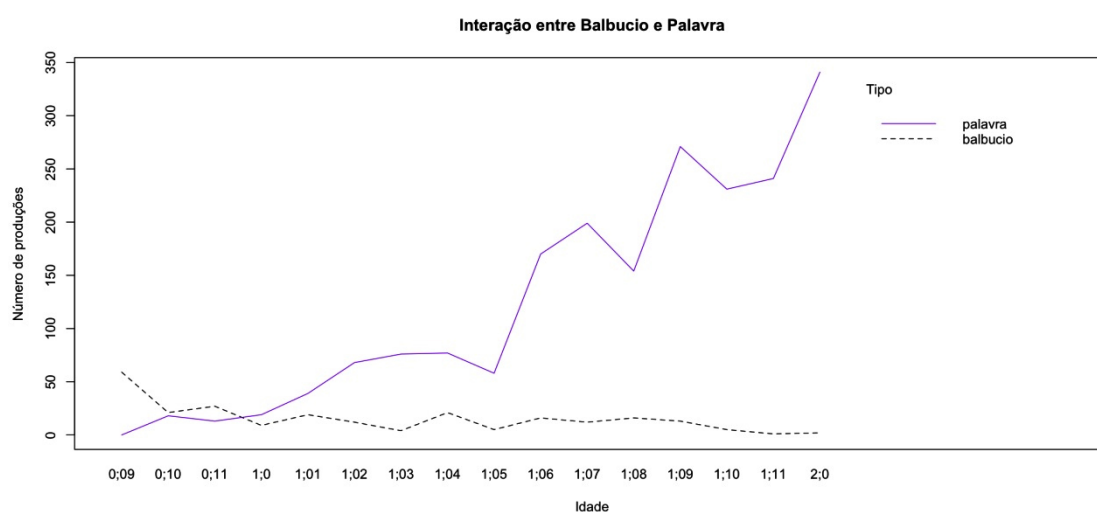


Gráfico 2: Transição de B para P nos dados de A

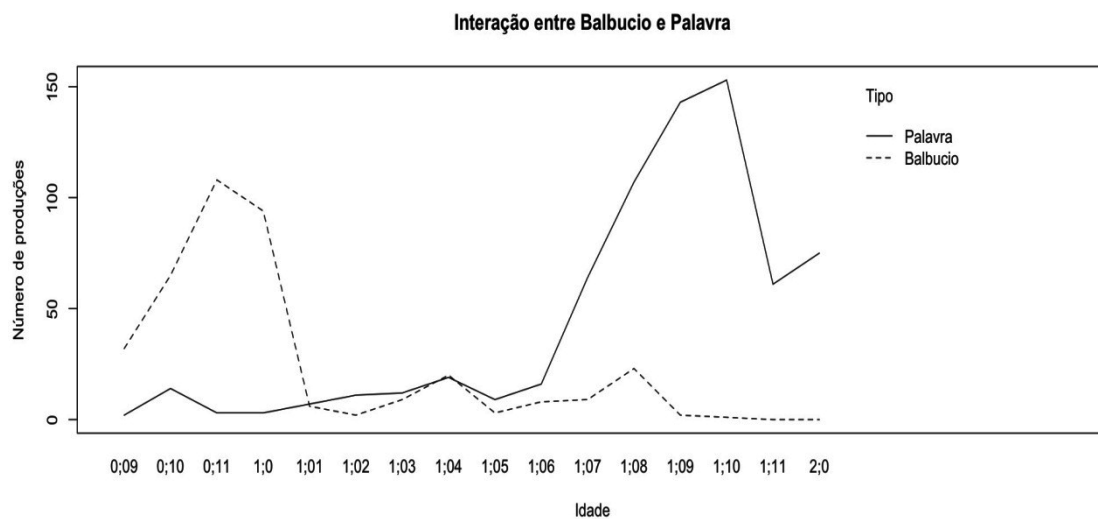
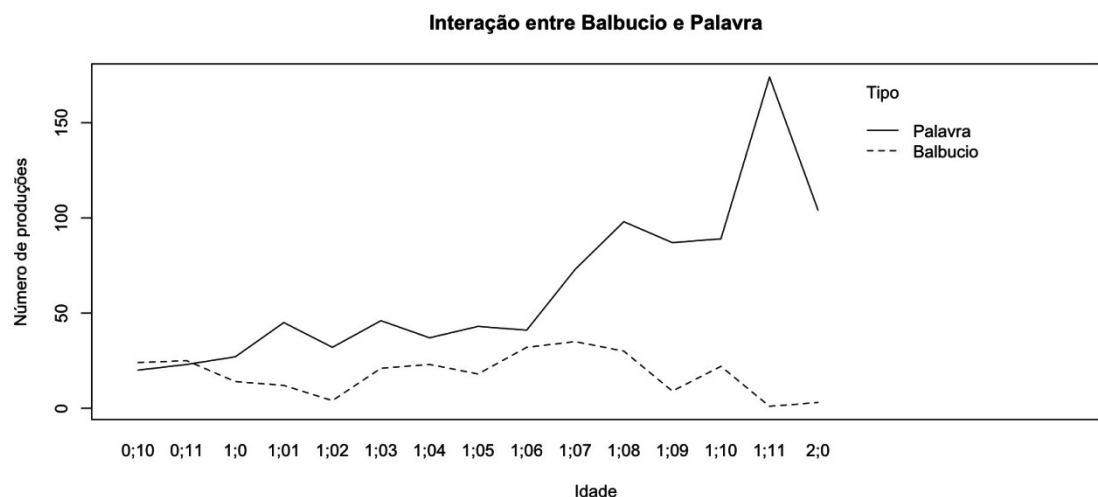


Gráfico 3: Transição de B para P nos dados de G



Como os gráficos 1, 2 e 3 mostram, a transição é caracterizada pela sobreposição dos dois tipos de produção. M foi a criança que menos fez uso do balbucio tardio no período observado e G foi a criança que mais fez uso. Dessa maneira, a transição diferiu no desenvolvimento das três crianças. Os seguintes percursos foram observados:

M: B > B≈P > B+ P- > B- P+

A: B+ P- > B≈P > B+ P- > B- P+ > B≈P > B- P+ > P

G: B≈P > B- P+ > B≈P > B- P+

O percurso de *templates* preferenciais e mais frequentes também diferiu de criança para criança, embora o *template* reduplicado tenha se manifestado no desenvolvimento fonológico das três crianças:

- M:** i. reduplicado ($C_1V_1.'C_1V_1$ e $C_1V_1.'C_1V_2$);
ii. CV
- A:** i. reduplicado ($C_1V_1.'C_1V_1$ e $C_1V_1.'C_1V_2$);
ii. V.'CV;
iii. 'V.CV;
iv. ' $C_1V_1.C_2V_2$.
- G:** i. CV;
ii. reduplicado ($C_1V_1.'C_1V_1$ e $C_1V_1.'C_1V_2$);
iii. 'V.CV;
iv. $C_{1(velar)}V_1.'C_{1(velar)}V_1$ e $C_{1(velar)}V_1.'C_{1(velar)}V_2$.

O *template* reduplicado $C_1V_1.'C_1V_1$ manifestou-se por meio de produções selecionadas e adaptadas, como os dados de M exemplificam:

Produção infantil	Alvo	Tipo de <i>template</i>
(09) [na.'na]	nanar	selecionado
(10) [ne.'ne]	nenê	selecionado
(11) [ka.'ka]	galinha	adaptado
(12) [ta.'ta]	tchau	adaptado

Apesar de ter sido usado e predominado nos dados das três crianças na análise geral dos dados, o uso do *template* reduplicado diferiu entre sessões e crianças. Foi rodado o teste ANOVA de dois fatores envolvendo a distribuição do *template* em discussão (variável dependente), a idade e as crianças (M, A, G) (variáveis independentes). Os resultados indicaram que a distribuição do *template* reduplicado variou de modo significativo ao longo das sessões das três crianças: $F(1,41)= 12,58$, $p < 0,01$; e que a produção do *template* variou entre as crianças de modo significativo também: $F(2,41)= 7,13$, $p < 0,01$.

Como as figuras seguintes ilustram, o predomínio do *template* reduplicado coincidiu, na maioria das vezes, com o predomínio do balbucio tardio ao longo das sessões. Além disso, G foi a criança que mais fez uso de balbucio tardio e do *template* em questão.

	0;9	0;10	0;11	1;0	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0
M.	B	B ≈ P	B+ P-	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+
A.	B+ P-	B+ P-	B+ P-	B+ P-	B ≈ P	B- P+	B ≈ P	B ≈ P	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	P	P
G.	B ≈ P	B ≈ P	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B ≈ P	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+	B- P+

Figura 1: relação entre B e P ao longo das sessões⁹

⁹ Os quadros com tom cinza mais escuro marcam o momento em que houve mudança na transição em relação ao momento anterior.

	0;9	0;10	0;11	1;0	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0	
M.		C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂			CV	CV	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂									
A.		C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	V·CV			C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	V·CV	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂		C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂					
G.			CV		C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	V·CV	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁₀ V ₁ ·C ₁₀ V ₁ C ₁₀ V ₁ ·C ₁₀ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ ·C ₁ V ₂		

Figura 2: Relação de *templates* predominantes ao longo das sessões

Como as figuras ilustram, parece haver, dessa maneira, uma relação entre o *template* preferencial e a predominância do balbucio.

É preciso lembrar que este não é o primeiro estudo que apresenta a hipótese de que há uma relação entre a reduplicação e o balbucio. Segundo Lewis (1936), a reduplicação fonológica na fala infantil pode ser entendida como “pedaços de balbucio”, e, segundo Fee e Ingram (1982), como “vestígios de balbucio”; além de estar ao mesmo tempo presente no período das primeiras palavras (cf. FEE; INGRAM, 1982; FERGUSON, 1983; KLEIN, 2005). No entanto, nenhum dos autores que traçam o paralelo entre o processo de reduplicação e o balbucio conduziu uma análise comparativa entre os dois períodos e os dados reduplicados para a discussão a respeito de vestígios de balbucio no processo de reduplicação inicial.

Há na literatura quem considere a reduplicação fonológica na fala infantil uma **regra**¹⁰ sensível ao contexto fonético e prosódico (INGRAM, 1981¹¹ apud KLEIN, 2005), ou uma **estratégia/meio** na aquisição (FERGUSON, 1983), ou um **processo** (JAKOBSON, 1962; INGRAM, 1999 [1989]¹²; KLEIN, 2005). Regra ou processo, a reduplicação não deixa de ser uma estratégia/meio de que a criança dispõe para produzir uma palavra-alvo.

A reduplicação na fala infantil pode ser dividida em dois tipos: **total** – quando uma sílaba idêntica é reduplicada, e.g. [mmi] *money* ‘dinheiro’; ou **parcial** – quando apenas parte da sílaba (C ou V) é mantida na sílaba reduplicada, e.g. [kika] *chicken* ‘galinha’ (cf. SCHWARTZ et al., 1980). Ambos ocorrem com uma frequência semelhante. Ambos os tipos foram considerados e chamados de *template* reduplicado na análise deste estudo.

Jakobson (1972 [1941]), apesar de apresentar exemplos de palavras infantis reduplicadas no russo (*tutu* “escondido”, *dada* “tio”, *nana* “enfermeira”, *nuna* “choro”), para explicar a aquisição de diferentes vogais, não traça nenhuma relação entre a reduplicação e o balbucio.

10 A regra fonológica tem sido um meio formal de expressar, desde o advento da teoria fonológica gerativista (cf. CHOMSKY; HALLE, 1968), um processo sistemático do sistema linguístico. Ela tem sido usada como uma notação que representa as operações e computações que o cérebro humano realiza na produção e compreensão da linguagem. Pode-se ainda afirmar que as regras fonológicas descrevem estruturas e combinações de sons que são permitidas em uma determinada língua. Na aquisição da linguagem, o assumido é que elas não são automáticas, mas adquiridas ou “descobertas”, como Fey e Gandour (1982) afirmam.

11 INGRAM, D. *Procedures for the phonological analysis of children*. Baltimore: University Park Press, 1981.

12 Ingram (1981) começa abordando a reduplicação como regra, mas acaba considerando que se trata de um processo fonológico (1999 [1989]) por assumir que a reduplicação pode ser entendida como estratégias de simplificação.

No trabalho de 1962, *Why “mama” and “papa”*, explica, retomando seu trabalho com Halle (1956), que essas palavras infantis, como outras presentes na fala da criança, são baseadas na polaridade entre a consoante ótima e a vogal ótima. Apesar de o autor reconhecer que:

At the transition from babbling to verbal behaviour, the reduplication may even serve as a **compulsory process**, signaling that the uttered sounds do not represent a babble, but a senseful semantic entity (JAKOBSON, 1962, p. 543; grifos nossos),¹³

ele não observa que o fato de haver um processo que, segundo suas próprias palavras, é compulsório e não pode ser considerado balbucio — apesar de compartilhar características com o período anterior e apresentar significado —, pode trazer complicações para a sua visão a favor da descontinuidade, pois o autor, ao reconhecer semelhanças entre o processo de reduplicação e o momento de balbucio, traça uma continuidade entre eles.

Além de ser um processo fonológico comum, a presente pesquisa mostrou também que a reduplicação fonológica pode ser entendida como meio de manifestação de um *template*. O seu predomínio como *template* nos dados iniciais ocorreu, aparentemente, devido à influência das produções do balbucio, que são normalmente reduplicados. Apesar de o balbucio variegado ter predominado no total de dados, o balbucio reduplicado predominou nos dados iniciais das três crianças (até 1;0). Interessantemente, nos dados de G, a criança que faz mais uso do *template* reduplicado até 1;10 ano (total de 9 sessões), o balbucio reduplicado predominou nas sessões; mesmo após entrar em desuso em 1;1, ele voltou a predominar em 1;6 (44% [32] das produções de balbucio) quando houve manifestação do *template* reduplicado. M foi a criança que produziu menos balbucio (11% [242] das produções balbuciadas) e a que menos fez uso do *template* com sílabas reduplicadas. A foi quem mais produziu balbucio entre as três crianças (35% [382] das produções balbuciadas) e a manifestação do *template* com sílabas reduplicadas ocorreu no início e no meio do percurso do desenvolvimento fonológico analisado.

Assim, aparentemente, a predominância do *template* reduplicado ocorreu nos dados das três crianças, principalmente nos de G, devido à influência de produções de balbucio. O que fica como hipótese a ser verificada posteriormente por meio de testes estatísticos de correlação nos dados.

No entanto, como explicar por meio de uma perspectiva emergentista as características presentes nos *templates* que não podem ser atribuídas ao balbucio? Por exemplo, os outros *templates* manifestados que não apresentaram estreita relação com balbucio. Tal quadro é esperado quando se parte de um modelo dinâmico, pois a linguagem é entendida como uma habilidade cognitiva que depende de outros aspectos cognitivos e mecanismos como atenção, memória, contexto, capacidades motoras e auditivas. Ademais, mudança, gradiência, instabilidade, variabilidade e não linearidade são contempladas no estudo do funcionamento da linguagem a fim de se verificar o paralelismo presente na ocorrência dos processos e o **princípio da auto-organização**.¹⁴ Nesse percurso caracterizado por

13 Na transição do balbucio para o comportamento verbal, a reduplicação pode ser um processo compulsório, sinalizando que os sons pronunciados não representam um balbucio, mas uma unidade semântica com significado. (Tradução nossa)

14 Auto-organização é a formação espontânea padrão. O sistema se autoorganiza, o que não quer dizer que há algum agente interno operando para que haja organização, mas que esse sistema tem uma capacidade inerente de encontrar padrões a partir de algum tipo de interação.

auto-organizações, os sistemas operam em paralelo e não serialmente. Essa ideia de emergência é fundamental na perspectiva dinâmica, pois é sempre esperado que, da relação entre diferentes sistemas, algum padrão ou modificação surja mesmo que em meio a momentos de instabilidade. Como Oliveira-Guimarães (2008, p. 92) ressalta, “um ponto positivo é que tais modelos captam o comportamento integrado do sistema, com a situação mútua de aspectos aparentemente desconexos”. Logo, não é esperado que apenas balbucio tardio exerça papel na formação de *templates*, mas outros fatores, como defendido por Keren-Portnoy *et al.* (2008) e Baia (2013).

A próxima figura ilustra diferentes fatores que podem influenciar na formação de *templates*:

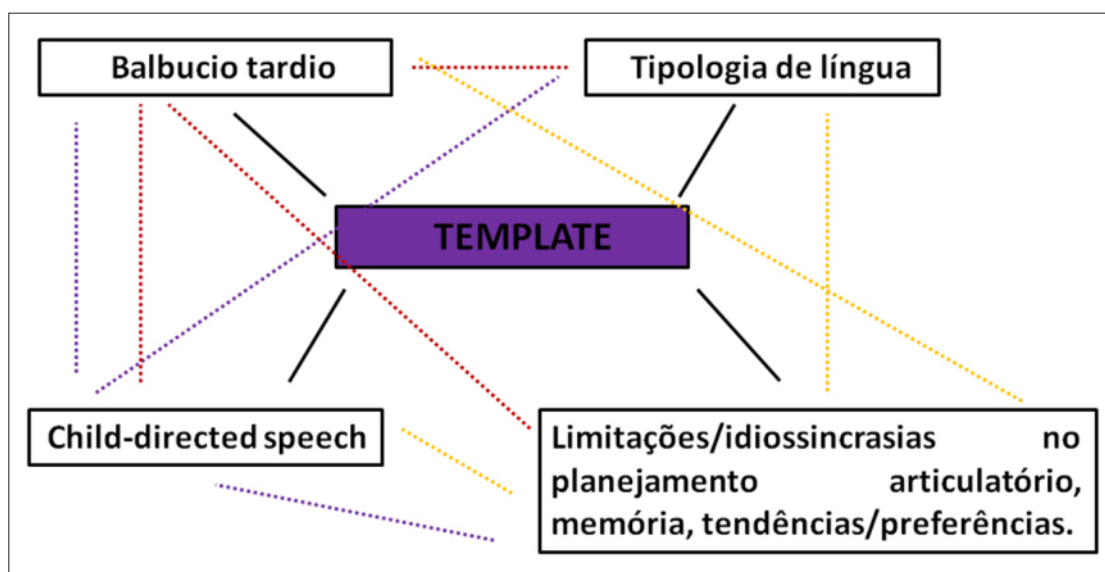


Figura 3: Diferentes fatores que podem operar na formação de *templates*

Como a figura acima ilustra, há na formação de *templates* influência de padrões articulatorios do balbucio, características da tipologia de língua, a língua adulta dirigida à criança (*child-directed speech*), limitações articulatorias e idiossincrasias.

Considerações finais

No que se refere à influência do balbucio, observou-se a predominância do *template* reduplicado principalmente nos dados de G, que fez uso de reduplicações e produziu balbucio em sessões tardias. Apesar de ter havido uso frequente de tal *template* por todas as crianças, houve variabilidade na distribuição ao longo das sessões de cada uma. Em geral, verificou-se influência do balbucio na formação e emergência de *templates*, o que pode ser entendido como evidência de continuidade entre os dois períodos. Não obstante, como será apresentado em um estudo futuro, é preciso rodar testes estatísticos de correlação nos dados e mostrar a influência das características da tipologia de língua, *child-directed speech* e outros fatores articulatorios na formação.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. C. Desconstruindo uma influente perspectiva atual em aquisição da fonologia: a teoria “Arcabouço-Conteúdo”. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-DE-PAULA, M.; KESKE-SOARES, M. (Org.). *Estudos em aquisição fonológica*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária Pelotas, 2011. v. 1, p. 11-33.
- BAIA, M.F.A. *O modelo prosódico inicial do português brasileiro: uma questão de metodologia?* São Paulo: FFLCH/USP Produção Acadêmica Premiada, 2010.
- BOYSSON-BARDIES, B.; VIHMAN, M. M. Adaptation to language evidence from babbling and first words in four languages. *Language*, v. 67, n. 2, p. 297-319, 1991.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The sound pattern of English*. Nova Iorque: Harper & Row, 1968.
- CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (Org.). *The handbook of phonological theory*. London: Basil Blackweel, 1995.
- DAVIS, B.; MACNEILAGE, P.F. The articulatory basis of babbling. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 38, p. 1199-1211, 1995.
- ELBERS, L.; TON, J. Play pen monologues: the interplay of words and babbles in the first words. *Journal of child language*, v. 12, p. 551-565, 1985.
- FEE, J.; INGRAM, D. Reduplication as a strategy of phonological development. *Journal of child language*, v. 9, p. 41-54, 1982.
- FERGUSON, C. Reduplication in child phonology. *Journal of Child Language*, n. 10, p. 239-243, 1983.
- FERGUSON, C. A.; FARWELL, C. B. Words and sounds in early language acquisition. *Language*, v. 51, p. 419-439, 1975.
- FEY, M.C.; GANDOUR, J. Rule discovery in phonological acquisition. *Journal of Child Language*, n. 9, p. 71-81, 1982.
- FIKKERT, P.; LEVELT, C.C. How does place fall into place? The lexicon and emergent constraints in the developing phonological grammar. In: AVERY, P.; DRESHER, E.; RICE, K. (Ed.), *Contrast in phonology: theory, perception, acquisition*. Berlin: Mouton, 2008. p. 231-268.
- GERKEN, L. A metrical template account of children’s weak syllable omissions from multisyllabic words. *Journal of child language*, v. 21, p. 565-84, 1994.

GOLDSTEIN, L. M.; BYRD, D.; SALTZMAN, E. The role of vocal tract gestural action units in understanding the evolution of phonology. In ARBID, M.A. (Ed.) *From action to language: the mirror neuron system*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 215-49.

GOLDSTEIN, L.; NAM, H.; SALTZMAN, E.; CHITORAN, I. Coupled oscillator planning model of speech timing and syllable structure. *Proceedings of the 8th phonetics conference of China and international symposium on phonetic frontiers*, 2008.

HALLIDAY, M. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold Ltd., 1975.

INGRAM, D. *First language acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1999 [1989].

_____. *Procedures for the phonological analysis of children's language*. Baltimore, Md.: University Park Press, 1971, 1981.

INGRAM, D.; INGRAM, K. D. A Whole-Word Approach to Phonological Analysis and Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 32, p. 271-283, 2001.

JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. Paris: Mouton, 1972 [1941].

_____. Why "mama" and "papa"? In: _____. *Selected writings: phonological studies*. The Hague: Mouton, 1962. v. 1, p. 538-545.

JAKOBSON, R.; HALLE, M. *Fundamentals of language*. Holanda: Mouton Publishers, 1980 [1956].

JORDENS, P.; LALLEMAN, J. *Language Development*. Amsterdam: Foris Publications Holland, 1988.

KELSO, J. A. S. *Dynamical Patterns: The Self-Organization of Brain and Behavior*. Cambridge: MIT Press, 1995.

KEREN-PORTNOY, T.; MAJORANO, M.; VIHMAN, M. M. From phonetics to phonology: The emergence of first words in Italian. *Journal of Child Language*, v. 36, p. 235-267, 2008.

KLEIN, H. B. Reduplication revisited: functions, constraints, repairs, and clinical implications. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 14, p. 71-83, 2005.

LEWIS, M. M. *Infant Speech: a study of the beginning of language*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1936.

MACKEN, M. Developmental reorganization of phonology: a hierarchy of basic units of acquisition. *Lingua*, v. 49, p. 11-49, 1979.

MACNEILAGE, P.F. Acquisition of speech. In: HARDCASTLE, W.J.; LAVER, J. (Ed.). *The handbook of phonetic sciences*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

MACNEILAGE, P. F.; DAVIS, B. L. Acquisition of speech production: achievement of segmental independence. In: HARDCASTLE, W.I.; MARCHAL, A. (Ed.) *Speech Production and Speech Modeling*. Dordrecht: Kluwer, 1990. p. 55-68.

MACNEILAGE, P. F.; DAVIS, B. L. The articulatory basis of babbling. *Journal of Speech and Hearing Research*. v. 38, p. 1199-1211, 1995.

MACNEILAGE, P. F.; DAVIS, B. L.; KINNEY, A.; MATYEAR, C.L. The motor core of speech: a comparison of serial organization patterns in infants and languages. *Child Development*, v. 71, n. 1, p. 153-163, 2000.

MENN, L. Development of articulatory, phonetic and phonological capabilities. In: BUTTERWORTH, B. (ed.), *Language Production*, 2. London: Academic Press, 1983.

OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. *Percurso da construção da fonologia pela criança: uma abordagem dinâmica*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2008.

_____. Beyond early words: word template development in Brazilian Portuguese. In: VIHMAN, M.; KEREN-PORTNOY, T. (Org.) *The emergence of Phonology: Whole-Word approaches, cross-linguistic evidence*, 2012.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna: Austria, 2013. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

SANTOS, R.S. *A aquisição do ritmo em português brasileiro*. Projeto USP, 2005.

_____. *A aquisição prosódica do português brasileiro de 1 a 3 anos: padrões de palavra e processos de sândi externo*. Tese (Pós-doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHWARTZ, R.; LEONARD, L. B.; WILCOX, M. J.; FOLGEN, K. Again and again: reduplication in child phonology. *Journal of child language*, v. 7, p. 75-88, 1980.

TEIXEIRA, E. R.; PADOVANI, C. M. C. A. Do balbúcio à fala – reflexões sobre a importância das atividades linguística iniciais e o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com deficiência auditiva. *Distúrbios das Comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 45-54, 2005.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

VIHMAN, M.; CROFT, W. Phonological development toward a “radical” templatic phonology. *Linguistics*, n. 45, v. 4, p. 683-725, 2007.

VIHMAN, M. M.; DEPAOLIS, R. A.; KEREN-PORTNOY, T. Babbling and words: a dynamic systems perspective on phonological development. In: BAVIN, E. (Ed.), *Handbook of child language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

VIHMAN, M. M.; MACKEN, M. A.; SIMMONS, R. M. H.; MILLER, J. From babbling to speech: a re-assessment of the continuity issue. *Language*, v. 61, n. 2, 1985.

VIHMAN, M. M.; VELLEMAN, S. L. Phonetics and the origins of phonology. In: BURTON-ROBERTS, N.; CARR, P.; DOCHERTY, G. (Ed.) *Phonological knowledge: its nature and status*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 305-339

_____. Whole-word phonology and templates: trap, bootstrap, or some of each? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 33, p. 9-23, 2002.

WATERSON, N. *Prosodic phonology: the theory and its application to language acquisition and speech processing*. Newcastle upon Tyne: Grevatt & Grevatt, 1987. [Original: Child phonology: a prosodic view. *Journal of Linguistics*, v. 7, p. 179-211, 1971]

Sobre a percepção de sons finais do inglês: análise via modelos dinâmicos

(On the perception of terminal sounds in English:
an analysis through dynamic models)

Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque

Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – Universidade Tecnológica Federal do
Paraná (UTFPR)

jeniffer.albuquerque@gmail.com

Abstract: This article proposes a discussion towards the terminal devoicing phenomenon and the pedagogical implications to English as L2 teaching. Taking into account the results from Zimmer and Alves (2007, 2008) and Albuquerque (2012), the notion of “errors” in learners’ speech perception is now analyzed based on dynamic models (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1986, 1989, 1990, 1992).

Keywords: Terminal devoicing; acquisition of English as L2; Dynamic Models.

Resumo: Este artigo propõe uma discussão acerca dos novos achados para o fenômeno da dessonorização terminal e as implicações pedagógicas para o ensino de inglês como segunda língua (L2). A partir dos resultados de Zimmer e Alves (2007, 2008) e Albuquerque (2012), a noção de “erros”¹ perceptuais por parte dos aprendizes passa a ser revista via modelos dinâmicos (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1986, 1989, 1990, 1992).

Palavras-chave: Dessonorização terminal; aquisição de inglês como L2; Modelos Dinâmicos.

Introdução

A literatura fonética e fonológica há muito discorre sobre a dificuldade de aprendizes de inglês como segunda língua (L2) de realizarem e perceberem consoantes em posição final, com a justificativa de que, uma vez que segmentos como oclusivas não fazem parte do padrão fonotático do português brasileiro (PB), os aprendizes não fariam a distinção sonora necessária para perceber sons como /t/ e /d/ em palavras como *bat* e *bad*, do inglês. A partir dessa dificuldade, desde a década de 80, pelo menos, aponta-se para a interpretação de “erros” ou desvios cometidos pelos aprendizes. Contudo, tal visão de “erro”, assim como a visão de que os aprendizes não fazem a distinção surdo-sonora de oclusivas finais do inglês têm sido revistas. A discussão sobre fenômenos como a dessonorização terminal (DT) ganha novos desdobramentos quando alguns estudos passam a relatar dados de neutralização incompleta (e.g. PYE, 1986 – para o russo – e SLOWIACZEK; DINNSEN, 1985 – para o polonês), do mesmo modo que os trabalhos de produção, Shrager (2002), Warner *et al.* (2004), Broersma (2005), Kleber, John e Harrington (2010) demonstraram que os aprendizes de L2 são capazes de perceber o contraste surdo-sonoro em posição final, a partir do reconhecimento de diferentes pistas acústicas, a saber: duração de vogal, duração de vozeamento e *burst*.

1 A partir deste momento, ainda que uma distinção com relação a tipos de desvio de produção seja feita, o vocábulo “erro” aparecerá entre aspas a fim de marcar um posicionamento teórico, o qual será discutido ao longo do texto.

A partir desse cenário, este artigo tem por objetivo relatar os resultados de experimentos como os realizados por Albuquerque (2012), para que seja possível tecer algumas considerações sobre as possíveis implicações dos dados encontrados para o ensino de línguas. Para tanto, será feito um breve percurso sobre a mudança na noção de “erro” e sobre a concepção de língua como um sistema dinâmico.

Fundamentos teóricos

A DT: uma breve revisão da literatura

Conforme mencionado na introdução deste artigo, a neutralização da distinção surdo-sonora de oclusivas em fim de palavras do inglês por aprendizes vem sendo rediscutida, uma vez que novos estudos procuram olhar para a questão de modo dinâmico, levando em consideração detalhes fonéticos.

No começo da década de 1980, estudos como os de Eckman (1977, 1981b) e Major, Ioup e Weinberger (1987) descreveram o fenômeno da dessonorização terminal (DT) – o aparente ensurdecimento de consoantes oclusivas sonoras em fim de palavra – como sendo a perda do traço [sonoro] em algumas oclusivas no ambiente descrito acima. Embora tal visão tenha começado a ser colocada em cheque por trabalhos como os de Slowiaczek e Dinnsen (1985) e Pye (1986), o olhar categórico para a DT e outros casos semelhantes continuou por vários anos. Tal visão se dá pela constante discussão da necessidade de se incorporar o detalhe fonético para dentro da fonologia, o que sempre é assunto de debates, uma vez que a questão não reside somente em reconhecer a importância dos achados fonéticos para a descrição fonológica, mas como implementar tais dados sem inchar o inventário fonológico do falante, sem a criação de regras *ad hoc*.

Os questionamentos aos estudos de Eckman (1977, 1981b) e Major, Ioup e Weinberger (1987) surgiram a partir da observação de que as análises foram feitas de outiva, impressionísticas, portanto, e que o fenômeno da DT não parecia ser binário como os autores expunham, devido aos achados de neutralização parcial (SLOWIACZEK; DINNSEN, 1985; PYE, 1986).

A partir do cenário exposto acima, vários trabalhos ofereceram contribuições pertinentes, procurando mostrar evidências de como a DT não parecia se enquadrar dentro de um paradigma binário. Trabalhos como os de Zimmer (2004), Zimmer e Alves, (2007, 2008), Oostendorp (2007) e Albuquerque (2010) ofereceram um novo tratamento para a DT, ao incorporarem os dados fonéticos, como a neutralização parcial, à análise da percepção de oclusivas finais do inglês. Assim, passa-se a reconhecer a gradiência na percepção dos aprendizes, ou seja, leva-se em consideração que os falantes são capazes de produzir e perceber a sonoridade em um *continuum*, não mais de modo binário. Do ponto de vista da linguística aplicada, tal achado permite que o professor passe a enxergar a produção de seus alunos de modo distinto, considerando os movimentos realizados para alcançar a pronúncia de um determinado som, em vez de ter como alvo uma produção acurada e categórica. Tal consideração sobre o ensino de línguas será discutido mais detidamente em um momento posterior deste artigo.

Após este breve histórico sobre a DT, observa-se a necessidade de analisar os achados de estudos que investigam a influência de alguns parâmetros acústicos na percepção

de oclusivas finais, a fim de que se possa compreender como os aprendizes são capazes de perceber um som que não existe em posição final em seu inventário fonológico.

Pistas acústicas e a percepção de oclusivas do inglês por aprendizes brasileiros

Como mencionado na introdução e na seção anterior deste artigo, a pesquisa sobre a DT ganhou novos contornos a partir da necessidade de se entender um pouco mais sobre a natureza do fenômeno, o que se tornou possível com a contribuição de pesquisas que investigaram que pistas acústicas os aprendizes mais usam para distinguir oclusivas surdas e sonoras em posição de fim de palavra.

Estudos como os de Shrager (2002), Warner *et al.* (2004), Broersma (2005), Kleber, John e Harrington (2010) demonstraram que os aprendizes de L2 são capazes de perceber o contraste surdo-sonoro em posição final a partir do reconhecimento de diferentes pistas acústicas, a saber: a duração da vogal que precede a consoante oclusiva (e.g. “*bat*” vs “*bad*”), duração do vozeamento da oclusiva sonora (e.g. “*bad*”), e a presença/ duração do *burst*². Mas, será que os aprendizes reconhecem todas essas pistas? Apesar de as oclusivas serem caracterizadas pela oclusão e presença ou não de vibração nas pregas, *aconditio sinequa non* para a caracterização de uma plosiva é a oclusão. Pesquisas mais antigas, Selkirk (1982), Ladefoged (1993), e mais recentes, Alves (2004, 2008), Bettoni-Techio (2005) já descreveram que o *burst* pode, muitas vezes, ser realizado pela ação tão tênue dos articuladores, sendo o som produzido muito pouco intenso e, por isso, não captado pelo microfone durante a gravação. De acordo com Kent e Read (1992), em final de palavra, especialmente, é comum que o *burst* não seja realizado.

Levando tal caracterização em consideração, alguns estudos relatam que existem parâmetros mais salientes que outros na seleção de pistas pelo aprendiz. Para Warner *et al.* (2004) e Kleber, John e Harrington (2010), a duração da vogal que precede o segmento oclusivo em posição final é a pista mais robusta para os sujeitos em fase de aquisição. Embora experimentos como os realizados como Broersma (2005) não tenham descrito o *burst* como a pista mais saliente na percepção de oclusivas em posição de fim de palavra, apontou que os falantes se apoiam nessa pista secundariamente para realizar o contraste surdo-sonoro. O estudo contou com a participação de sujeitos falantes de holandês (que também possuíam conhecimento de inglês) e de inglês britânico. Foram utilizadas sequências com *burst* e sem *burst*, para verificar a influência desse parâmetro acústico na percepção. Entre os resultados do estudo, a autora menciona que, embora o holandês não estabeleça contraste de vozeamento em posição final, os informantes foram capazes de distinguir tal fato, tanto em posição inicial quanto em final, do mesmo modo que falantes de inglês. Isso demonstra que os falantes de holandês foram capazes de realizar uma discriminação existente em sua L1 (contraste sonoro em oclusivas) em uma posição da palavra que não oferece contraste na língua materna. Tal fato demonstra, assim como no estudo de Warner *et al.* (2004), que os aprendizes são capazes de utilizar os contrastes distintivos de sua L1 em segmentos que se encontrem em posição distinta na L2.

A questão que se coloca a partir dos relatos dos experimentos é a seguinte: será que informantes com níveis de proficiência de inglês distintos, básico, pré-intermediário, intermediário, etc., selecionam ou não as mesmas pistas para perceber o contraste surdo-sonoro de oclusivas do inglês em posição final?

² O *burst* é a “explosão” de ar resultante da soltura dos articuladores, durante a realização de uma oclusiva. É quando terminamos de realizar um som como “*p*” em palavras como “*cap*”.

Pesquisa

A partir das seções anteriores nota-se que a questão em torno da DT carece de contribuições que levem em conta o fenômeno como algo dinâmico e não categórico. Koerich (2012) descobriu que, ao menos nos estágios iniciais de aprendizado do inglês como L2, pode-se perceber uma correlação entre a produção e percepção de sons novos. De acordo com a autora, os aprendizes tendem a perceber a estrutura da sílaba inglesa CVC pautados no padrão silábico de sua língua materna, que, no caso, seria o do português brasileiro, CVCV. Apesar disso, os aprendizes são capazes de produzir e perceber novos padrões.

A pesquisa que será descrita (ALBUQUERQUE, 2012) foi realizada a fim de que se investigasse a percepção de oclusivas finais do inglês por aprendizes brasileiros de diferentes níveis de proficiência da língua inglesa. O experimento contou com três grupos experimentais (GE), com 20 sujeitos em cada nível de proficiência de língua inglesa (básico, pré-intermediário e intermediário) e um grupo controle (GC), constituído de oito falantes nativos da Carolina do Norte.³

Os grupos realizaram dois testes perceptuais no programa Praat⁴: discriminação e identificação. Ambos os testes contaram com o mesmo conjunto de pares mínimos: *cap* e *cab*; *bat* e *bad*; *back* e *bag*. É importante notar que se tomou o cuidado para trabalhar com palavras que contemplassem todas as oclusivas presentes no inglês, nos três pontos de articulação: bilabial, alveolar e velar.

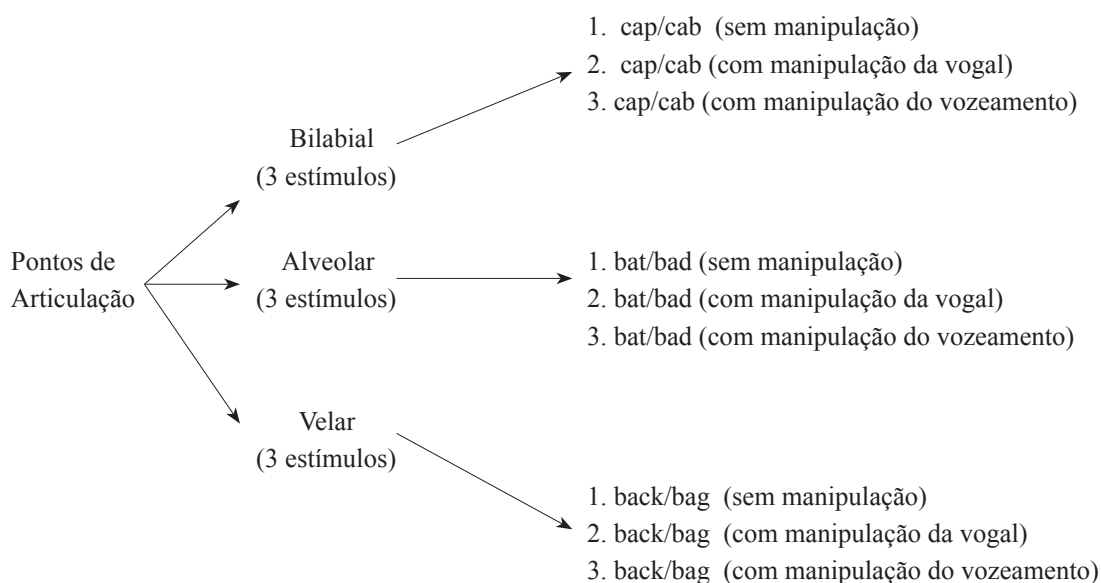
No teste de discriminação, os participantes ouviam duas sentenças com as palavras-alvo (e.g. “bat” e “bad”) e deveriam decidir se elas eram “=” (iguais) ou “*” (diferentes). Ao contrário do teste de discriminação, no qual os informantes recebiam dois estímulos auditivos, no de identificação os sujeitos receberam apenas um estímulo e foram orientados a clicar na opção (na tela do programa Praat) que considerassem mais adequada. Decidiu-se inserir mais de um tipo de teste para observar se, quando os informantes tinham a possibilidade de visualizar as palavras-alvo na tela do computador, a percepção do contraste era feita de modo mais acurado, ou seja, se o tipo de teste tem, de fato, alguma influência nos resultados perceptuais.

Conforme havia sido mencionado anteriormente, vários estudos demonstraram que os informantes se orientam por pistas distintas para perceber as oclusivas em posição final. Assim, optou-se por manipular as pistas **duração de vogal** e **sonoridade** a fim de que os aprendizes e nativos tivessem que notar se havia alguma pista que se mostrasse melhor para a discriminação e identificação do contraste surdo-sonoro.

Os parâmetros vozeamento e duração de vogal foram manipulados de modo a se obter a duração média de ambas as pistas. As durações médias foram extraídas de todas as repetições. A manipulação dos dados foi realizada para que os sujeitos pudessem identificar e discriminar surdas e sonoras. Cada teste, de identificação e de discriminação, contou com um total de 1.620 respostas do GE (3 manipulações X 3 repetições X 3 pontos de articulação X 60 informantes do GE) e 216 respostas (3 manipulações X 3 repetições X 3 pontos de articulação X 8 informantes do GC). O Esquema 1 mostra a organização dos dados.

³ Todos os sujeitos do GC estavam estudando português brasileiro como segunda língua no momento em que a pesquisa foi realizada.

⁴ O programa Praat, desenvolvido pelos pesquisadores Boersma e Weenick (2006), é utilizado para pesquisas nas áreas de produção e percepção de sons da fala.



Esquema 1: Esquema informativo dos dados dos experimentos de identificação e discriminação

Os dados do Esquema 1 que apresentam os números 2 e 3 possuem manipulação. Ao dizer “manipulação de vogal”, entende-se que o informante só escuta a vogal, sem o vozeamento e, por “manipulação de vozeamento”, compreende-se a apresentação do dado com a manipulação da vogal, para que ela se aproxime à duração relativa de uma vogal que antecede uma oclusiva surda, e o vozeamento.

Por fim, retomando o que se enuncia na introdução deste artigo, entre os objetivos do estudo, encontravam-se:

- (1) Verificar a influência do ponto de articulação na discriminação e identificação do contraste vozeado/não vozeado para oclusivas finais do inglês para falantes de PB como L1;
- (2) Averiguar a existência de uma diferença significativa entre o percentual de acerto dos diferentes níveis de fluência (nível básico, pré-intermediário e intermediário);
- (3) Influência do tipo de tarefa (identificação e discriminação) dada ao sujeito na identificação do contraste em posição final;
- (4) Semelhanças e diferenças na percepção do GE e do GC.

Resultados

Os resultados aqui apresentados apontaram não só para uma contribuição para um entendimento da DT como um fenômeno dinâmico, mas também para diferentes implicações pedagógicas no ensino de línguas.

Algumas generalizações são possíveis a partir dos resultados obtidos pelo experimento. O primeiro ponto a ser discutido é com relação à questão experimental. A partir do exposto por Guion *et al.* (2000), Harnsberger (2001), Wayland (2007), dentre outros, o modo como os dados são apresentados para os participantes, seja por um par de estímulos auditivos (experimentos de discriminação) ou a partir de um único estímulo auditivo

(experimentos de identificação), influencia no percentual de acertos dos sujeitos em testes perceptuais. Para este estudo em especial, embora a porcentagem de acertos tenha sido maior para o teste de identificação do que para o teste de discriminação, quando se analisou o teste de variância, observou-se que as generalizações obtidas foram semelhantes para um e outro tipo de teste.

Os resultados apontaram, também, para uma possível diferença perceptual entre os pontos de oclusão, a saber: bilabial, alveolar e velar. Estudos como o de Albuquerque (2010) já haviam apontado para uma distinção no nível da produção e, agora, isso parece se confirmar para a contraparte perceptual. A depender do ponto articulatório da consoante, as pistas acústicas, duração de vogal e sonoridade são selecionadas de modo distinto.

Dentre os resultados do experimento, notou-se que os participantes discriminaram e identificaram com mais acurácia o contraste surdo-sonoro para as bilabiais (figuras 1 e 2) a partir da pista sonoridade, que corresponde à presença de vozeamento, do que pela pista duração de vogal, quando possuíam a duração da vogal antecedente preservada. É importante mencionar, no entanto, que essa afirmação vale para o GE Intermediário no teste de discriminação e para todos os GE no teste de identificação. Em última instância, tal achado fornece uma pista interessante no que diz respeito aos níveis de proficiência e a aquisição do contraste surdo-sonoro. É importante observar que as figuras 1, 2, 4, 5, 6 e 7 representam os resultados comparados entre os grupos. Nessas figuras, da esquerda para a direita, na sua parte inferior, os dados devem ser lidos: 1) par para testar o contraste surdo-sonoro sem manipulação, 2) par para testar o contraste surdo-sonoro com a duração de vogal preservada (sem vozeamento), 3) par para testar o contraste surdo-sonoro com vozeamento preservado e vogal com duração menor, ou seja, a vogal que precede o segmento oclusivo sonoro possui duração semelhante a uma vogal quando diante de um segmento surdo (mais curta), 4) par surdo-surdo (dado controle).

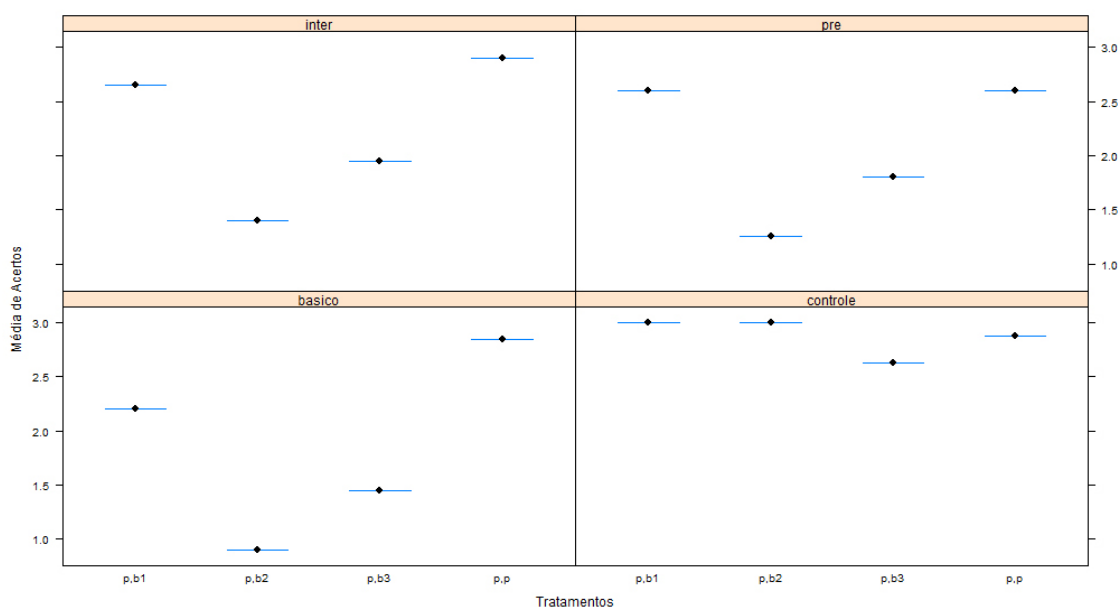


Figura 1. Média de acertos da sonoridade para o teste de discriminação dos grupos GE e GC das oclusivas bilabiais

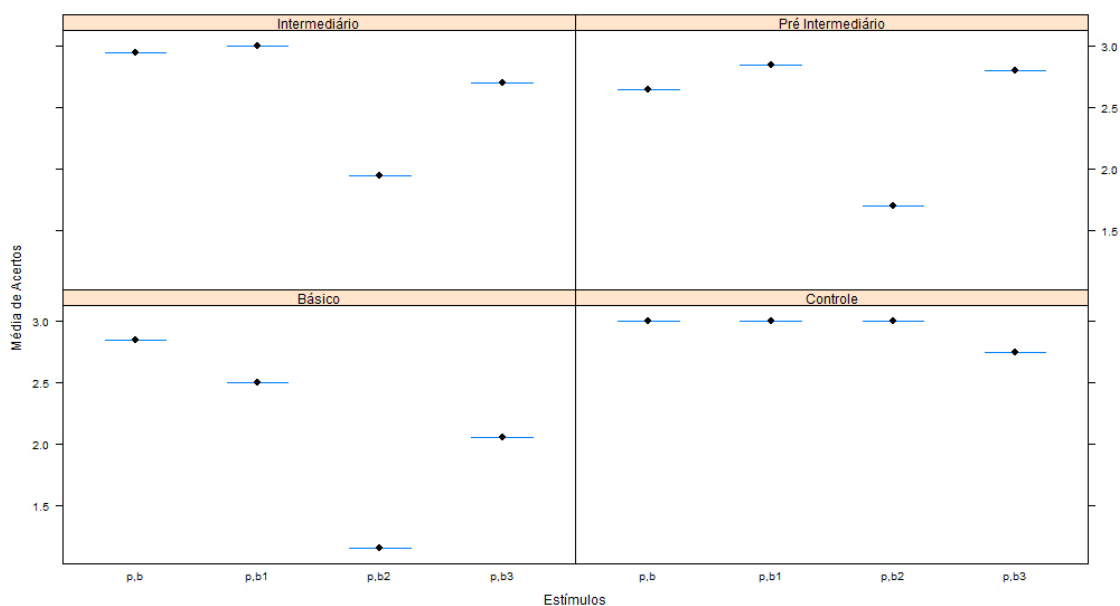


Figura 2. Média de acertos da sonoridade para o teste de identificação dos grupos GEs e GC das oclusivas bilabiais

Embora em muitos resultados os GE Pré-Intermediário e Intermediário se comportem de modo semelhante, em alguns momentos o GE Intermediário parece estar lançando mão de pistas diferentes para estabelecer o contraste surdo-sonoro em posição final, ou seja, os alunos que se encontram em estágios mais avançados tendem a precisar de mais pistas, ou de pistas diferentes, para discriminar e identificar um som, em relação aos outros níveis. Tal fato pode ser visualizado no agrupamento oferecido pelo teste Tukey na Figura 3.

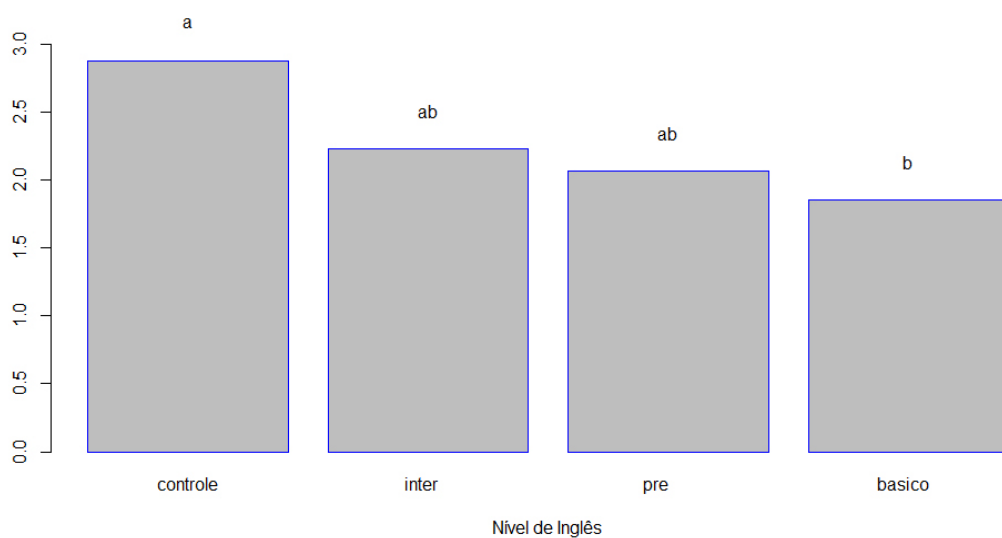


Figura 3. Teste Tukey para as bilabiais. Agrupamento entre os níveis para o teste de discriminação

Para as oclusivas alveolares (figuras 4 e 5) e velares (figuras 6 e 7), o resultado foi inverso: a pista duração de vogal se apresentou como melhor na distinção surdo-sonora de fim de palavra. Tanto para os GE quanto para o GC, o maior índice de identificações e

discriminações não adequadas recaiu sobre a pista sonoridade para as velares. Novamente, é possível observar a interação destas duas variáveis: ponto de articulação e pistas acústicas (duração de vogal e sonoridade). Tal constatação é passível de ser explicada a partir de teorias que levam em conta a maneira como produzimos os sons (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1986, 1989, 1990, 1992), a partir da semelhança entre os gestos articulatórios (movimentos de línguas, mandíbula, etc.) responsáveis pela constituição de cada uma das oclusivas: bilabiais, alveolares e velares. Ao receberem os estímulos relativos às bilabiais, os informantes possuem uma pista visual diferenciada, que é o fechamento dos lábios no início do segmento, gesto que não é incorporado para as alveolares e velares, ao menos não com os mesmos movimentos articulatórios.

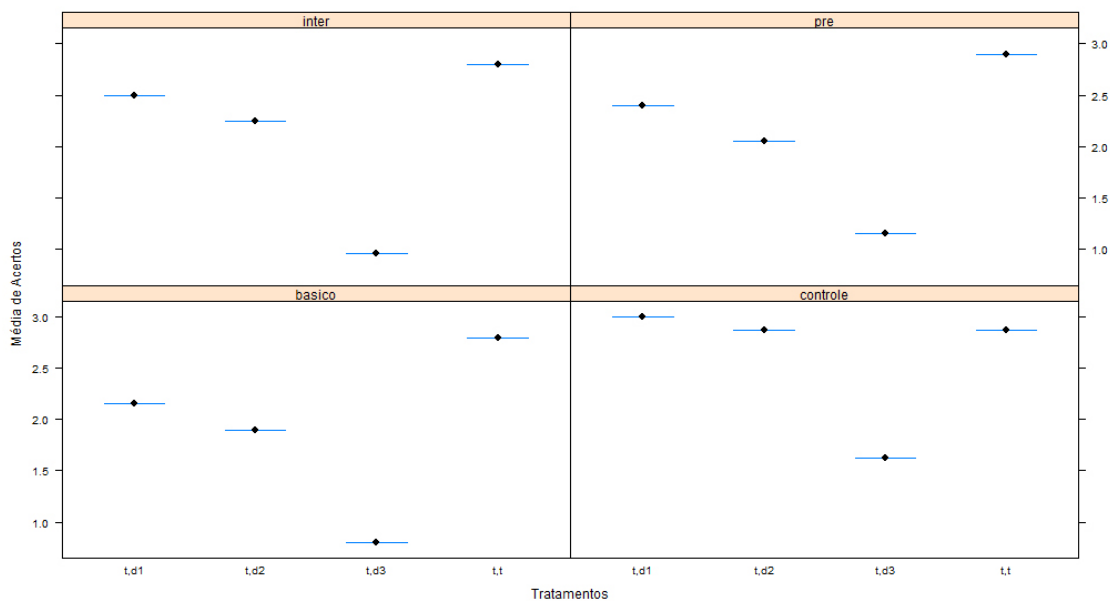


Figura 4. Média de acertos da sonoridade para o teste de discriminação dos grupos GEs e GC das oclusivas alveolares

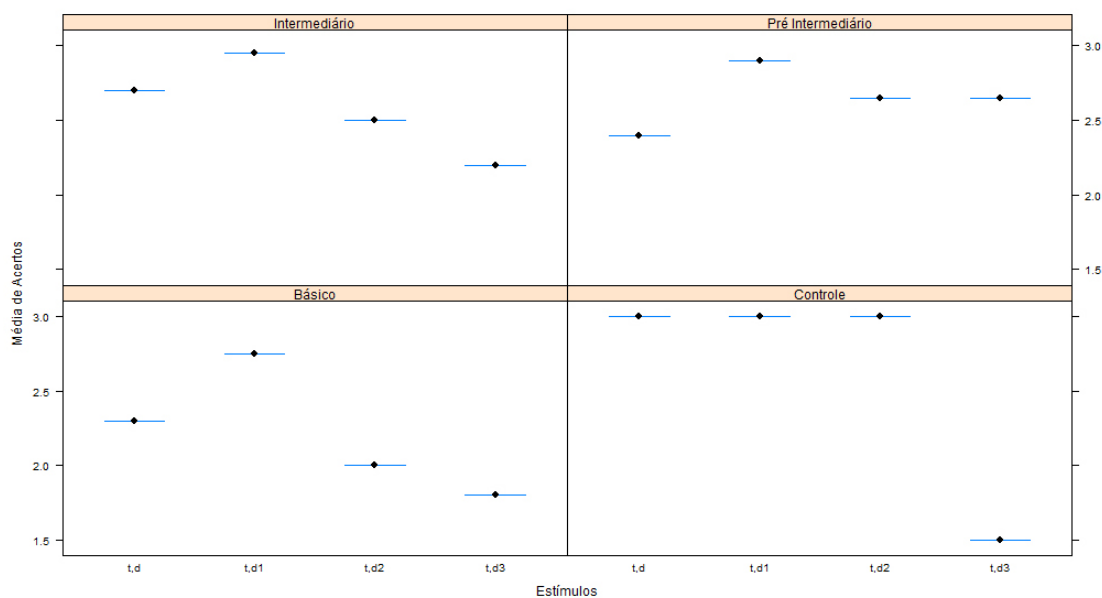


Figura 5: Média de acertos da sonoridade para o teste de discriminação dos grupos GEs e GC das oclusivas alveolares

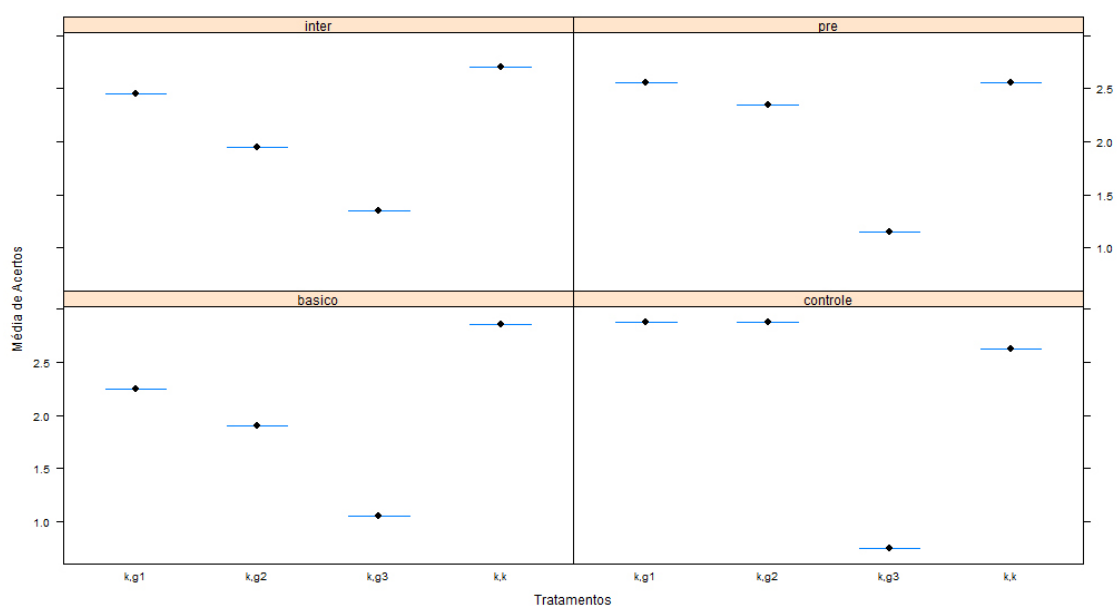


Figura 6. Média de acertos da sonoridade para o experimento de discriminação dos grupos GE e GC das oclusivas velares

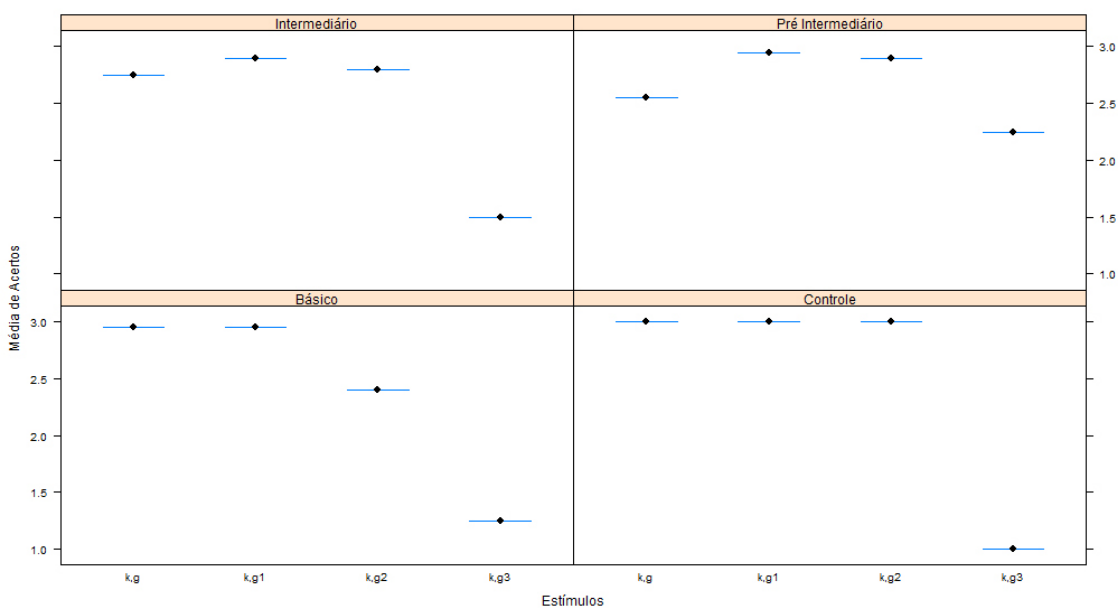


Figura 7. Média de acertos da sonoridade para o teste de identificação dos grupos GE e GC das oclusivas velares

Ao contrário do que se esperava, no entanto, não foi encontrada nenhuma relação distintiva entre os níveis de proficiência e o percentual de acertos. Em geral, o nível de proficiência dos aprendizes só obteve um percentual significativo no GE Básico em relação aos outros GE e o GC para as oclusivas bilabiais. Assim, para esse conjunto de dados, não se observou a influência generalizada do nível no percentual de acertos. Isso significa que, embora os resultados entre os níveis dos aprendizes sejam diferentes, eles não estão distantes dos resultados do GC.

Noção de “erro” e uma proposta dinâmica para o ensino de línguas

Nas primeiras seções deste artigo, advogou-se na direção de se assumir uma natureza dinâmica para a DT a partir das contribuições de neutralização incompleta e outros achados dos experimentos aqui descritos.

De acordo com os achados do experimento de Albuquerque (2012), pode-se pensar que as implicações pedagógicas para a percepção das oclusivas finais do inglês por falantes brasileiros também devem passar por mudanças. Tal fato se apoia no achado de que os alunos, independentemente do nível de proficiência, foram capazes de perceber, em algum grau, o contraste surdo-sonoro. Isso significa, em última instância, que o professor de línguas, em sala de aula, deve entender que seu aluno passa por um processo de maturação na percepção de sequências sonoras que lhe são estranhas e, sendo assim, aprende progressivamente a utilizar diferentes pistas para identificar e/ou discriminar certas nuances da língua-alvo.

Nem sempre é fácil perceber que os alunos estão realizando movimentos articulatórios distintos, mas que são próximos aos dos falantes nativos, uma vez que nosso ouvido não capta todos os detalhes fonéticos. Assim, em vez de prestar atenção nos gestos realizados pelos alunos, procura-se, muitas vezes, por produções orais semelhantes à de um falante nativo, sem que se atente para o fato de que, nem sempre, falantes nativos são capazes de discriminar e/ou identificar com exatidão as mesmas sequências sonoras (ALBUQUERQUE, 2012).

A partir desse cenário, começa-se também a questionar o que é considerado “erro” no processo de aquisição linguística. Tal conceito vem passando por transformações desde o estruturalismo e recebe outro olhar em paradigmas dinâmicos.

Dois tipos de “desvios” são relatados por Corder (1967): *mistake errors*. Embora não exista uma tradução para o português que distinga essas duas palavras, a partir da descrição feita pelo autor, pode-se traduzir *mistakes* por “equivocos” – ou seja, relacionados a desvios casuais – e traduzir *errors* por “erros” – desvios que ocorrem de modo sistemático. Os equivocos acontecem devido a um lapso de memória, relacionado ao desempenho do falante. Nesse sentido, eles podem aparecer quando o indivíduo-aprendiz está cansado ou quando está sob algum tipo de pressão emocional, e, assim, esses equivocos são assistemáticos, sendo produzidos quando os falantes não aplicam, apropriadamente, as regras da língua. Contudo, segundo Corder (1967), tanto os aprendizes de L2 quanto os falantes nativos podem cometer esse tipo de “erro”. Por outro lado, os erros se dão pelo desconhecimento de algumas regras por parte do aprendiz, e, portanto, são relacionados a erros de competência.

Outros autores, como Edge (1989), oferecem outra classificação para os erros cometidos pelos aprendizes, dividindo-os em: *slips*, *errors*, *attempts*. É importante ressaltar a importância da inserção dos *attempts* (tentativas), uma vez que isso confere ao aprendiz um papel ativo dentro do seu aprendizado, pois ele faz uso do repertório dos padrões da L2 que possui para se comunicar. Outros autores⁵ trabalham com classificações distintas para os “erros”, mas essas não serão resenhadas nesse momento.

5 Richards (1985, p.173) menciona a ocorrência de erros de interlíngua, os quais se originam da transferência de itens da L1 para a L2.

Embora o “erro” seja visto como parte do aprendizado e não como algo a ser excluído, não existe também um consenso no que diz respeito ao papel da correção dos “erros” cometidos pelos alunos em fase de aquisição de uma L2 com relação ao que é internalizado na gramática desses falantes. A partir de dados como os de Albuquerque (2012) e outros como Zimmer (2004), Zimmer e Alves, (2007, 2008), Oostendorp (2007), é possível que se discuta a percepção de alunos a partir de paradigma dinâmicos, que levem em conta o processo realizado pelos alunos para selecionar pistas que sejam mais salientes e que conduzam à identificação e/ou discriminação de sons como oclusivas em posição final.

Assim, a noção de “erro” ou desvio de produção e percepção precisa ser rediscutida, de modo que os docentes possam entender que não se trata de perceber ou não um determinado som, mas sim de guiar os discentes sobre as especificidades dos gestos necessários para a produção e compreensão de sons que não possuem a mesma configuração dos existentes na L1.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. I. A de. Dessonorização Terminal (?): discussão sobre os resultados de um experimento e direcionamentos para o papel da percepção na aquisição de L2. Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, SC, 2010.

_____. *Aspectos da percepção da dessonorização terminal do inglês por falantes nativos de português brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2012.

BETTONI-TECHIO, M. Production of final alveolar stops in Brazilian Portuguese/English interphonology. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

BOERSMA, P.; WEENIK, D. Praat: Doing phonetics by computer (Versão 4.4.03). 2006. Disponível em: <<http://www.praat.org/>>. Acesso em: 20 abr. 2013, às 20h.

BROERSMA, M. Perception of familiar contrasts in unfamiliar positions. *Journal of the Acoustical Society of America*, n. 117, p. 3890-3901, 2005.

BROWMAN, C.; GOLDSTEIN, L. Towards an articulatory phonology. *Phonology Yearbook*, v. 3, p. 219-252, 1986.

_____. Articulatory gestures as phonological units. In: *Phonology*, v. 6, p. 201-251, 1989.

_____. Tiers in articulatory phonology, with some implications for casual speech. In: KINGSTON, T.; BECKMAN, M.E. (Eds.). *Papers in Laboratory Phonology I: between grammar and physics of speech*. Cambridge University Press, 1990. p. 341-376.

_____. Articulatory Phonology: an overview. *Phonetica*, 49, p. 155-180, 1992.

CORDER, P. The significance of learners "errors". *IRAL*, Heidelberg, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.

ECKMAN, F. R. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, v. 27, p. 315-330, 1987.

_____. On the naturalness of interlanguage phonological rules. *Language Learning*, v. 31, p. 195-216, 1981b.

EDGE, J. *Mistakes and correction*. London: Longman, 1989.

GUION, S.; FLEGE, J. E.; AKAHANE-YAMADA, R.; PRUITT, J. C. An investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults' perception of English consonants. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 107, n. 5, p. 2711-2724, 2000.

HARNSBERGER, J. D. The perception of Malayalam nasal consonants by Marathi, Punjabi, Tamil, Oriya, Bengali, and American English listeners: a multidimensional scaling analysis. *Journal of Phonetics*, n. 29, p. 303-327, 2001.

KENT, Ray; READ, Charles. *The acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular Publishing Group Inc., 1992.

KLEBER, F.; JOHN, T.; HARRINGTON, J. The implications for speech perception of incomplete neutralization of final devoicing in German. *Journal of Phonetics*, n. 38, p. 185-196, 2010.

KOERICH, R. D. *Perception and production of word-final vowel epenthesis by Brazilian EFL students*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

MAJOR, Roy C.; IOUP, Georgette; WEINBERGER, Steven H. (Eds.) *A model for interlanguage phonology*. Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system. New York: Newbury House/Harper & Row, 1987. p. 101-125.

OOSTENDORP, Marc van. Incomplete devoicing in formal phonology. *Lingua*, n. 118, p. 1362-1374, 2007.

PYE, S. Word-final devoicing of obstruents in Russian. *Cambridge Papers in Phonetics and Experimental Linguistics*, n. 5, p. 1-10, 1986.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, N. (Eds.). *The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris Publications, 1982. p. 337-383.

SHRAGER, M. Neutralization of Word-Final Voicing in Russian. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 112, n. 5, p. 71, 2002.

SLOWIACZEK, L.; DINNSEN, D. On the neutralizing status of Polish wordfinal devoicing. *Journal of Phonetics*, v. 13, p. 325-341, 1985.

WARNER, N.; JONGMAN, A.; SERENO, J.; KEMPS, R. J. J. K. Incomplete neutralization and other sub-phonemic durational differences in production and perception: Evidence from Dutch. *Journal of Phonetics*, v. 32, p. 251-276, 2004.

WAYLAND, R. P. The relationship between identification and discrimination in cross-language perception: The case of Korean and Thai. In: BOHN, O.-S.; MUNRO, M. J. (Ed.). *Language experience in second language speech learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. p. 201-218.

ZIMMER, M. C. A desaspiração de plosivas surdas iniciais na transferência do conhecimento fonético do português brasileiro (L1) para o inglês (L2). In: CELSUL, 6., 2004, Florianópolis. *Resumos*, p. 141-141, 2004.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. A desonorização terminal na aprendizagem da L2: evidências do continuum fonética-fonologia. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 56-68, set. 2007.

_____. On the status of terminal devoicing as an interlanguage process among Brazilian learners of English. *Ilha do Desterro*, n. 55, p. 41-62, 2008.

Brasileiro falando espanhol e argentino falando português: uma análise do objeto direto anafórico na produção não nativa

(Brazilians speaking Spanish and Argentineans speaking Portuguese:
an analysis of the anaphoric direct object in non-native speakers' production)

Rosa Yokota

Departamento de Letras – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

ryokota@ufscar.br/rosayokota@yahoo.com

Abstract: This paper presents the partial results of a research project on learning closely-related languages as foreign languages, specifically Spanish (S/FL) by Brazilians and Portuguese (P/FL) by Spanish speakers. In both cases, samples of oral production were collected from college students training to be teachers of the respective foreign language in Brazil (São Paulo) and Argentina (Concordia). This is a qualitative research on the direct object in the production of non-native adults in advanced learning process of Spanish or Portuguese as FL.

Keywords: Portuguese; Spanish; direct object.

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados parciais de um projeto de pesquisa sobre a aprendizagem de línguas próximas em situação de língua estrangeira, mais especificamente do espanhol (E/LE) por brasileiros e do português (P/LE) por falantes do espanhol. Nos dois casos, as amostras de produção oral foram recolhidas junto a estudantes universitários de cursos de formação de professores da respectiva língua estrangeira no Brasil (São Paulo) e Argentina (Concordia). Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre o objeto direto na produção não nativa de adultos em processo avançado de aprendizagem de espanhol ou português como LE.

Palavras-chave: português; espanhol; objeto direto.

Introdução

As características da produção em espanhol (E) como língua estrangeira (LE)¹ por falantes de português e de português brasileiros (PB) como língua estrangeira (LE) por falantes de espanhol é o tema deste trabalho. Sua importância no contexto atual é grande, visto que o ensino dos dois idiomas está em expansão no sistema escolar formal na América Latina e, para a real implantação dos mesmos, é necessário que a iniciativa no âmbito da política linguística seja amparada por estudos educacionais e linguísticos. Acreditamos que o estudo do processo e dos resultados da aprendizagem de LEs é necessário para amparar a formação de licenciandos, o fazer dos professores, a atividade dos elaboradores de programas de curso e autores de materiais didáticos, além de aprofundar as pesquisas acadêmicas disponíveis e atualizá-las.

Nossa pesquisa está restrita a um tema sintático que tem repercussões discursivas²: o preenchimento do argumento interno do verbo transitivo, ou seja, do objeto direto (OD,

1 Não trataremos em este trabalho de segunda língua (L2) ou de bilinguismo. A situação dos sujeitos da pesquisa, adultos, era de aprendizagem da língua estrangeira (LE) pois estavam fora do contexto de uso das línguas que aprendiam em instituição formal de ensino.

2 Concordamos com Fanjul (2010, p. 233-264), que defende que, para estudar, ensinar e aprender sobre a referência, as dimensões textual e discursiva são essenciais para a compreensão da forma linguística e seu funcionamento.

especialmente o anafórico) na produção não nativa em português e espanhol. Apresentamos uma revisão bibliográfica breve sobre o assunto baseados em alguns estudos descritivos do PB, do E e da produção não nativa para compreender e analisar a produção em LE.

Consideramos como base teórica para compreender a aprendizagem de LEs Kato (2005) e Liceras (1996). Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas orais realizadas com estudantes de dois cursos de licenciatura em Letras, ou seja, cursos de formação de professores de língua estrangeira, em seus respectivos países (Brasil e Argentina).

A gramática do aprendiz de língua estrangeira

Para compreender a aprendizagem do E/LE e do P/LE, consideraremos o conceito de periferia marcada, no âmbito dos estudos gerativistas, em especial em Kato (2005).

Considerando que a Língua I³ (língua interna, intensional e individual de acordo com Chomsky (1981⁴ apud Kato, 2005)) é constituída por uma gramática nuclear e uma periferia marcada, a periferia abrigaria fenômenos de empréstimo, resíduos de mudanças, invenções, etc. O conceito de periferia marcada ajuda a explicar a aprendizagem de uma “segunda gramática” a partir do *input* ordenado escolar ou da imersão em textos escritos, ou seja, nos casos de letramento e de aprendizagem de uma LE. Na periferia marcada estariam formas que sofreram mudanças na LM, como é o caso das formas de preenchimento do OD anafórico do PB ainda presentes no ensino formal e nos textos escritos, formas essas que se contrapõem à da gramática nuclear parametrizada do PB, segundo Galves (2001).

As mudanças pelas quais a estrutura do OD no PB e no E passaram indicam um item permeável da gramática, o que nos leva a crer que no caso de aprendizagem de uma LE será um tema sujeito à instabilidade na produção.

Meisel (1991⁵ apud Kato, 2005), baseado em evidências comportamentais e linguísticas, defende que no caso da L2 há aprendizagem e não aquisição:

Do ponto de vista comportamental, a aprendizagem de L2 é mais vagarosa, mais consciente e sensível à correção e a dados negativos. Do ponto de vista lingüístico, as propriedades associadas a um único parâmetro não são necessariamente adquiridas juntas como em L1. Sua conclusão é de que a aprendizagem se dá por regras e não por Princípios e Parâmetros. (KATO, 2005, p. 140)

Liceras (1996) sugere que, no caso da aquisição da linguagem por adultos, há um mecanismo de reestruturação de partes ou unidades específicas das representações linguísticas com que conta o aprendiz que é diferente da aquisição da língua nativa por crianças.

3 Chomsky (1981) contrapõe o conceito de Língua-I ao de Língua-E. A Língua-I é interna por ser uma representação mental; intensional porque o conhecimento não é constituído de um conjunto extensional de sentenças, mas de propriedades (princípios e parâmetros); e individual porque não vê a língua como objeto social, político ou geográfico. Ao objeto de estudo que se contrapõe ao seu, Chomsky chama de Língua-E (Externa e Extensional) (Kato, 2005, p. 133).

4 CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Holland: Foris Publications, 1981.

5 MEISEL, J. Principles of Universal Grammar and strategies of language use: on some similarities and differences between first and second language acquisition. In: EUBANK, L. (Ed.) *Point-counterpoint: UG in the second language*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 231-276.

As mudanças pelas quais passou tanto o E quanto o PB e que ainda estão presentes na periferia marcada das gramáticas de seus falantes nativos podem fazer com, que durante o processo de aprendizagem de E/LE e P/LE por esses falantes, surjam estruturas peculiares que pretendemos compreender e que talvez revelem peculiaridades sobre a estrutura do argumento interno do verbo das próprias LMs.

Considerações sobre o objeto direto anafórico no PB e no E

Em pesquisas de González (1994) e Groppi (1997), constatou-se que o PB e o E evoluíram de forma diferente: no PB há forte tendência à omissão do objeto direto (OD) anafórico e no espanhol há a tendência ao seu preenchimento, entretanto, em nenhum dos dois casos temos opções absolutas. No caso do sujeito pronominal, ocorre o contrário. González (1994), ao analisar as formas de preenchimento dos argumentos do verbo transitivo nas duas línguas, detectou o que chamou de “tendências inversamente assimétricas”, ou seja, ambas são línguas assimétricas⁶, porém em sentido contrário no que se refere ao preenchimento e ao apagamento do sujeito e do OD. Em este artigo, nos limitamos às formas de realização do OD.

De acordo com Groppi (2001, p. 230), o OD pode ser realizado em espanhol nas formas presentes nos exemplos (1):

- (1.a) Vi a María (Sintagma Nominal. (SN))
- (1.b) La vi. (pronome átono)
- (1.c) La vi a María. (duplicação – pronome átono/SN)
- (1.d) La vi a ella, en la fiesta. (duplicação – pron. átono/pron. tônico)
- (1.e) A María la vi ayer, en la fiesta. (duplicação – SN/pron.átono)

Além disso, os usos seguintes (2) são considerados agramaticais (*) e não são aceitos por falantes nativos de E, apesar de presentes em parte da produção não nativa de brasileiros, estudantes de E/LE, em determinado momento de seu processo de aprendizagem:

- (2.a) * \emptyset Vi a ella. (pronome tônico)
- (2.b) ζ Viste a María? / ζ Viste la casa de María?
- * \emptyset , \emptyset vi. (omissão do OD anafórico)

Além dos exemplos agramaticais, é importante dizer que há a possibilidade de que, em variedades do espanhol, os exemplos de (2) possam ser considerados gramaticais, porém, não dispomos de informação sobre essa possibilidade. Entretanto, um fenômeno reconhecido e estudado é o leísmo⁷, cuja ocorrência varia geográfica e socialmente:

- (3) Le vi. (Le = a María)

6 Tarallo (1996), ao dedicar-se às diferenças entre a variedade brasileira (PB) e a europeia (PE) do português, refere-se ao comportamento assimétrico entre sujeito e objeto direto. González (1994) utiliza o termo de acordo com essa constatação de Tarallo (1996).

7 Entre os vários estudos existentes sobre o tema, sugerimos: FERNÁNDEZ ORDÓNEZ, I. Leísmo, laísmo y loísmo. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Org.) *Gramática Descriptiva de la lengua española*. Tomo I. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1317-1397

No caso do PB, os dados de Duarte (1986) sobre o OD anafórico estão exemplificados nas diferentes respostas dadas à pergunta de (4):

- (4) Há quanto tempo você conhece a Maria?
- (4.a) Eu a conheço há muitos anos. (pronome átono)
- (4.b) Eu conheço a Maria há muitos anos (SN)
- (4.c) Eu conheço ela há muito tempo (pronome tônico)
- (4.d) Eu \emptyset conheço há muito tempo. (omissão)

Além dos exemplos de Duarte (1986), sabemos que em PB é possível a resposta (4.e):

- (4.e) A Maria, eu conheço ela há muito tempo. (duplicação – SN tópico/ pron.tônico)

O PB se diferenciou das demais línguas românicas e do próprio português europeu no uso do pronome tônico como OD anafórico e na presença frequente da categoria vazia (\emptyset). De acordo com Galves (2001, p. 162), o PB não segue as restrições de outras línguas românicas para o uso de pronomes tônicos⁸, os quais funcionam, muitas vezes, como um pronome átono do português europeu ou do espanhol.

Cyrino (1997) identifica em um estudo sintático e diacrônico que a elipse do OD anafórico no PB passou por um processo de generalização da elipse sentencial. O clítico neutro ‘o’, com antecedente sentencial, praticamente desapareceu (não é encontrado em estudos descritivos da fala em PB) e essa omissão se estendeu para os ODs anafóricos cujo referente era [-animado].

Há autores que defendem que o PB é uma língua de tópico, por isso admite a interpretação de categorias vazias (\emptyset) e o não uso dos pronomes átonos. O espanhol, por outro lado, é uma língua cuja estrutura oracional é muito importante para a interpretação do enunciado, fato que restringe a omissão dos argumentos internos do verbo, tanto assim que se denominou o espanhol como língua acusativa (Morales⁹, 1989 apud González, 1994, p. 225). Aquilo que é identificável para os interlocutores de cada uma das línguas é variável e se apoia em recursos linguísticos e pragmáticos diferentes.

As mudanças pelas quais a estrutura do OD no PB e no E passaram indicam um item permeável da gramática, o que nos leva a crer que, no caso de aprendizagem de uma delas como LE, esse poderá ser um tema sujeito à instabilidade na produção.

O OD anafórico na produção oral em E/LE

Alguns dos dados sobre E/LE que apresentamos neste trabalho são de Yokota (2007). O grupo pesquisado era formado por 11 estudantes de 20 a 30 anos, moradores da cidade de São Paulo, que estudavam ou estudaram outras línguas estrangeiras e estavam fazendo ou tinham concluído há pouco tempo o curso universitário. Tiveram mais de 300 horas de aula de E/LE em um curso de idiomas. A pesquisadora teve contato direto com

8 O referente do pronome tônico de 3ª. pessoa é necessariamente [+humano] e o pronome tônico nunca faz referência a um tópico, pois ele é interpretado como informação nova, foco ou contraste.

9 MORALES, H. L. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos. 1989.

os informantes, sendo que os dados orais¹⁰ se referem a quatro atividades gravadas realizadas em sala de aula.

Tabela 1. Dados da pesquisa de Yokota (2007) sobre OD na produção de estudantes universitários

E/LE	Pron. Átono	cl.neut. lo	SN anafórico	SOr.	Demonst. (eso, esto)	num.	Pron. Tôn.	Omis. OD anaf.
Prod. Oral	28,17%	2,76%	15,49%	1,66%	2,21%	0,55%	—	49,17%
Prod. Escrita	70,64%	3,67%	13,76%	1,83%	1,83%	—	1,83%	6,42%

Os dados de produção oral da Tabela 1 mostram que há alta frequência de omissões de ODs anafóricos na produção desse grupo de informantes. Ou seja, apesar de esses informantes preencherem o lugar argumental do OD na produção escrita, na interação oral é muito comum encontrar a omissão, como no exemplo 5, em que três dos informantes conversam sobre que destino que dariam a uma corneta:

- (5) NI: qué haremos con el cornetín?
 VI: lo donaremos a una... a la banda de la universidad
 AL/TH: (risadas) buena idea... es mejor
 AL: es mejor donar Ø para alguien.
 VI: para alguien que Ø sabes tocar Ø toque
 TH: no sé... es mejor donar Ø... no sabes tocar Ø?
 AL: qué va!

Entretanto, é importante notar que na outra metade (50,8%) há realização de ODs anafóricos através de diferentes formas, como ilustram os exemplos 6 (pronome átono), 7 (SN) e 8 (demonstrativo neutro), mostrando que há um equilíbrio entre omissões e preenchimentos na produção desse grupo de informantes:

- (6) TH2O0905: las noticias no eran de su interés... él *las* criticaba ahí... cuando fue... (pronome átono)
 (7) B22O0905: ... hasta que llegó en su casa y... toda contente... y vio su marido con la empleada... besando *la empleada* todo... todo... enamorado con la empleada (SN)
 (8.a) B11O0805: encendemos *eso* para un jantar a luz a velas... (eso=quincé(lampião)) (demonstrativo neutro com referente SN)
 (8.b) V14O1105: no no porque mi madre ya me había dicho que no debía hacer eso... entonces fui dormir en el sofá... (eso=despertar a los demás) (demonstrativo neutro com referente SO)

As informações que existem sobre o PB nos levam a supor que a omissão do OD anafórico poderia ser um empréstimo da estrutura do PB no espanhol dos estudantes. Os dados sobre o PB apresentam diferentes números, mas em todos há a predominância da categoria vazia ou elipse do OD.

Os dados de Duarte (1986, p 17) sobre a fala estão distribuídos da seguinte forma: clítico, 4,9%; pronome lexical, 15,46%; categoria vazia, 62,6% e outras formas, 17,1%. Em outra pesquisa (FREIRE, 2000. p. 47), encontramos os seguintes dados referentes ao

¹⁰ A pesquisa de Yokota (2007) analisa dados de produção oral e escrita coletados durante as aulas de E/LE dos informantes com a permissão dos mesmos.

PB: clítico, 3%; pron lexical 4%; SN anafórico, 34%; objeto nulo, 59%. No *corpus* do Projeto Nurc analisado por Cyrino, Nunes e Pagotto (2009, p.81) encontramos os seguintes dados: categoria vazia, 56%; SN anafórico, 26%; clíticos, 12%; demonstrativos, 4%; tônicos, 2%, sendo que os autores mostram que “complementos que retomam um antecedente no discurso são preferencialmente realizados como nulos (56%) e que, em termos de preenchimento, há clara rejeição ao pronome pessoal ele(s)/ela(s)”.

Ao contrário de uma esperada simples transferência, ao comparar os dados de E/LE aos das pesquisas sobre PB notamos que a omissão do OD anafórico, apesar de elevada para o E, é significativamente menor que a do PB. A presença do pronome átono no PB é muito mais baixa e, mesmo havendo diferenças, há o uso do pronome tônico (lexical) como OD. Como se pode notar pela Tabela 1, o uso de pronome átono na produção em E/LE é elevado (27,41%) e não houve registro de pronome tônico. Ou seja, parece haver a recuperação do pronome átono que já não faz parte da gramática nuclear da LM e a percepção de que o pronome tônico não faz parte da gramática da LE.

Em dados de uma pesquisa mais recente, de 2008 a 2010, em que houve a preocupação de coletar dados de dois grupos de informantes (brasileiros e argentinos) com características parecidas para que houvesse condições de compará-los, no caso do E/LE, tomamos a produção de quatro aprendizes de espanhol, estudantes de licenciatura em letras (dupla habilitação espanhol/português) do interior do estado de São Paulo, que tinham de 20 a 25 anos e frequentaram, aproximadamente, 360 horas de aula de espanhol¹¹. São entrevistas gravadas em que os informantes comentam filmes espanhóis ou hispano-americanos vistos para uma avaliação oral.

Tabela 2. Dados sobre OD na produção em E/LE de estudantes de licenciatura em Letras

E/LE-2009	Pron. Átono	cl.neut. lo	SN anafórico	SOr.	Demonst. (eso, esto)	num.	Pron Tôn.	Omis. OD anaf.
Prod. Oral	38,1%	2%	12,2%	2%	4,8%	4,8%	—	36,7%

Nota-se, na Tabela 2, que, tal qual os dados da Tabela 1, a forma mais inovadora de OD em PB, o pronome tônico, não é usado pelos aprendizes, mas a omissão, que seria um fenômeno do século XIX, segundo Cyrino (1997), que já faz parte da gramática do PB, sim.

É possível que o aprendiz tenha dificuldade em notar quando utilizar a omissão em E, visto que não é uma forma usual e não é saliente sonoramente. Em geral, não há instrução formal sobre quando omitir o OD anafórico nos materiais didáticos e nas aulas de E/LE. Quanto ao uso do pronome tônico, não é comum haver instrução sobre seu uso em estruturas duplicadas (1.d) ou do seu não uso no ensino de E, porém, em PB, ainda há *input* suficiente na educação formal que indica sua inadequação em determinados registros. Por ser um grupo de licenciandos, possivelmente os estudantes que tiveram a produção da Tabela 2 tiveram mais instrução formal que o grupo de estudantes da tabela 1, o que pode explicar o desempenho mais próximo da língua alvo no que se refere ao índice de preenchimento do OD anafórico. Assim, apesar de omissões de OD como em (9), há muitas situações em que há preenchimento adequado, como em (10):

¹¹ Final do terceiro ano do curso de Licenciatura português/espanhol.

- (9.a) E: ¿Has visto varias veces la película?
Lcp42008: ø He visto tres veces. Tres veces creo... que ya ø había visto en el primer año y en ese año ø he visto tres veces.
- (9.b) Ccp42008: ... y él llama a Infante para que lo pegue también pero no ø hace... él ayuda a Machuca.
- (10.a) Fcp42008: ... su familia tiene una madre una hermana con un niño que su marido ha dejado la ha dejado... y ella (...) mantiene la casa sola...
- (10.b) Fcp42008: y su amiga Luci... cuando llegan a Estados Unidos... una de las pepas se rompe en su estómago y Maria consigue sacar las pepas y ella las lava y (...)

Apesar de haver elipse sentencial (9b), nota-se que há casos de recuperação do OD oracional através do clítico neutro, do demonstrativo neutro e da repetição do SO em E/LE, que interpretamos como um indício de reestruturação da gramática do aprendiz que o aproxima da língua estrangeira:

- (11.a) Lcp42008: Porque Gutiérrez quería hacer una crítica social, no? Criticar la sociedad y creo que Fidel no ha entendido eso, no?
- (11.b) Lcp42008: ... que papel papel tiene en la historia no lo he pensado...

Além do uso de SOs anafórico em contextos como:

- (11.c) Fcp42008: ... (Luci) ya había viajado antes dos o três veces y ella enseña a Maria como tragar las las pepas de droga con ... uvas grandes y ella intenta hasta conseguir tragar las drogas (...)

Em Yokota (2007) defendia-se que a retomada do preenchimento do OD anafórico sentencial poderia ser um elemento desencadeador do preenchimento do OD anafórico geral, visto que seria o caminho contrário tomado pelo PB em sua evolução. O alto índice de preenchimento do OD, tanto quando o referente é um SN quanto um SO parece indicar o acerto de tal hipótese.

O OD anafórico na produção em P/LE

Os dados sobre o P/LE fazem parte da pesquisa de Silva (2010)¹². A coleta foi feita em um curso de formação de professores de P/LE de uma universidade argentina localizada na cidade de Concordia (Argentina) no primeiro semestre de 2009. A produção analisada foi coletada junto a 4 estudantes desse curso universitário, com mais de 1000 horas de aula em português¹³, que tinham entre 20 e 30 anos. São entrevistas gravadas em que os informantes comentam filmes brasileiros vistos durante uma atividade de extensão organizada pela pesquisadora durante um período de intercâmbio¹⁴.

Na Tabela 3 colocamos os dados da produção oral em E/LE das tabelas 1e 2 e os dados de P/LE da pesquisa de Silva (2010) em porcentagens, para que seja possível estabelecer comparações:

12 A pesquisa de Iniciação Científica de Laís Santos da Silva, “As formas de preenchimento do objeto direto na aprendizagem de português/LE por argentinos”, foi realizada dentro do Programa Integrado de Apoio ao Recém Doutor da Pró reitoria de pesquisa da UFSCar.

13 Final do curso de Licenciatura em Português

14 Programa Escala Estudantil - AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevideu).

Tabela 3. Dados de E/LE e de P/LE

	Pron. Átono	cl.neut. lo	SN anafórico	SOr.	Demonst. (eso, esto)	num.	Pron. Tôn.	Omis. OD anaf.
E/LE 2007	28,17%	2,76%	15,49%	1,66%	2,21%	0,55%	—	49,17%
E/LE 2009	38,1%	2%	12,2%	2%	4,8%	4,8%	—	36,7%
Prod. Oral P/LE	5 %	1%	18%	3%	10 %	—	19%	44%

Podemos notar na produção oral em P/LE um baixo índice de preenchimento com pronome átono (5%), em que se nota, em alguns casos, a estrutura do espanhol LM como, por exemplo, em (8), em que o pronome está em posição proclítica ao verbo auxiliar (movimento longo):

- (12) LV0202442: É... foi o caso do... desse triângulo que eu não entendia quando ele Ø desenhou mas que... depois que passou o fato... se entendeu que ele já o tinha desenhado... ele já sabia o que ia ... ia fazer e...

A frequência de uso é muito próxima do que seria o uso em PB e muito diferente do E (LM), no qual o uso de clítico é preferencial e prioritariamente obrigatório. Por outro lado, o uso do pronome tônico é elevado, o que parece indicar uma estrutura que, por sua saliência sonora, é notada pelo aprendiz e pode estar sendo hiper utilizada¹⁵:

- (13) (MV0093724) ... o Tonho lhe diz a ela olhando aos olhos que... que ele nunca vai esquecer desse dia e também não vai esquecer dela. E nesse momento é... o homem que estava com ela *chama ela*, então ele decide voltar a casa. É ... então ele volta a casa, encontra a família toda trabalhando, então a família quando *vê ele* para de trabalhar.

Podemos notar também que, apesar de elevado, o índice de omissões do OD anafórico em P/LE (44%) é menor que na produção oral em PB e em E/LE. Nos exemplos de omissão (14) podemos ver diferentes contextos de omissão do OD anafórico na produção em P/LE. Em (14.a), uma situação em que em E também haveria a omissão, visto que se trata de um referente [-determinado]; em (14.b) com um verbo que pode ser interpretado com e sem o OD de acordo com o contexto; em (14.c) em que um SO seria retomado e, finalmente, em (14.d), em que deveria haver a retomada de um SN [+animado] e [+determinado]:

- (14.a) (DV0213151) : (...) Faltava dinheiro, tinham que tirar ø de algum ... de algum lugar, não?
 (14.b) (DV0213151): Porque se ele tinha percebido que é... o Pacu... acho que não ia matar ø . Mas... bom a tradição é mais forte e... acho que no final... ele ia matar ø de qualquer jeito porque (...)
 (14.c) (MV0093724): bom... depois é... à noite então ele decidiu é... ir ao circo e... e levou o irmão dele... No começo não queria ø mas... finalmente (...)
 (14.d) (LV0202442): (...) depois que ...ela já sabia que o André espiava ø e tudo mais.. é... bom... aí sim estivo bem (risos)

¹⁵ Na pesquisa de Duarte (1986), o índice total é de 15,4% para pronome lexical, mas ao analisar as variáveis, esse índice é muito mais elevado para os jovens e os menos escolarizados. Nos dados de Freire (2000, p. 47) sobre a fala culta, vemos que o índice de pronome lexical é mais baixo 4%, sendo que o pesquisador assinala que por tratar-se de forma estigmatizada e devido ao gradativo desaparecimento do clítico do input em LM, a omissão e os SNs anafóricos passaram a ser implementados.

O preenchimento do lugar argumental do OD no P/LE é mais freqüente que a omissão, sendo que a forma de preenchimento não corresponde à da LM do aprendiz (a forma átona). Além disso, apresenta diferenças em relação ao PB, sendo que as formas mais salientes sonoramente são as mais utilizadas, ou seja, SN anafórico (15), pronome demonstrativo neutro (16) e pronome tônico (17.a e 17.b), exemplificados a seguir:

- (15) DV0213151: (...) Acontece que eu assisti *o filme* com outros... com outras pessoas. Não assisti *o filme* sozinho assim é... é... no qual eu tenho tempo de assistir Ø tranquilo ouvir Ø tranqüilo.
- (16) MV0093724: Acho que era um acordo, ou uma coisa assim que eles é... respeitavam *isso*.
- (17.a) GV0163018: E... não se sabe se é realmente livre, se mostra *ele* saindo conhecendo o mar, mas fica por aí o filme (...)
- (17.b) MV0093724: Por exemplo quando entrou Tonho tudus olharam *ele* e ficaram mudos... não disseram não.

Considerações finais

Na produção em LE de brasileiros aprendendo o E e de argentinos aprendendo o PB, podemos notar que os estudantes considerados proficientes apresentam formas peculiares de preenchimento do argumento interno do verbo transitivo, o OD anafórico. Isso faz com que eles, ao mesmo tempo, se distanciem e se aproximem da língua alvo. Os dados mostram que suposições baseadas somente em questões contrastivas não explicam a produção desses falantes não nativos.

No caso da produção em E/LE, fica evidente o distanciamento da gramática da PB/LM pela recuperação do uso do pronome átono, que faz parte da periferia marcada da gramática da LM. Essa recuperação se dá associada à imagem de língua culta e não chega a ser totalmente implementada, visto que a elipse do OD anafórico continua sendo a forma preferencial em E/LE. A ausência de pronomes tônicos na produção oral é outra característica interessante da produção em E/LE de brasileiros, pois esse uso, que já faz parte da gramática do PB (Galves, 2001), não é transferido para a LE, talvez por sua identificação imediata como elemento não adequado à sonoridade do espanhol, talvez pelo estigma do pronome tônico no ensino formal da LM que é recuperado e transferido para a aprendizagem de LE.

No P/LE, por outro lado, chama a nossa atenção a baixa presença de pronomes átonos, que fazem parte da gramática nuclear do E. A sua frequência em P/LE se aproxima dos dados sobre o PB. Por outro lado, há a presença significativa de pronomes tônicos, em uma frequência que supera a esperada para a fala culta de nativos. A presença dos tônicos supõe que uma característica não presente na LM passa a fazer parte da gramática da língua estrangeira. Porém, é interessante notar que essa forma de preenchimento talvez seja implementada em razão da necessidade do falante de espanhol, ao aprender o PB, preencher o lugar argumental do OD, visto que a quantidade de omissões de OD, apesar de alta, é menor do que no PB. A alta frequência de preenchimentos com elementos sonoramente salientes, e a frequência das omissões e do pronome átono, parece indicar que, apesar da aparente aproximação com o PB, o P/LE ainda mantém a forte característica de preenchimento do OD anafórico do E.

REFERÊNCIAS

BOSQUE, I; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

CYRINO, S. I. *O objeto nulo no português do Brasil*. Londrina: Editora da UEL, 1997.

CYRINO, S.I; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M.(Org.) *Gramática do português falado culto no Brasil*. v. 3. Campinas: Unicamp, 2009. p.47-100.

DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe*. 1986. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Linguística aplicada ao ensino de línguas) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986.

FANJUL, A. P. La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza de ELE a brasileños. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Org.) *Espanhol para o ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação/Secretaria da Ed. Básica, 2010. p. 233-264.

FREIRE, G. C. *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana*. 2000. 113f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

GALVES, C. C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

GONZÁLEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? O gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 1994. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. T. M. (Coord. Dossier) *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro*. SIGNOS ELE, 2008. Disponível em: <<http://www.salvador.edu.ar/signosele/>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

GROPPI, M. *Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai*. 1997. 152f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Opcionalidad de la duplicación de clíticos en español. In: TROUCHE, A.L.G.; REIS, L.F. (Org.) *Hispanismo 2000*. v. 1. Brasília: Min. de Educación, Cultura y Deporte. Embajada de España en Brasil, 2001. p. 230-239.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et. al. (Org.) *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Univ. do Minho), 2005. p. 131-145.

SILVA, L. S. da. *As formas de preenchimento do objeto direto na aprendizagem de português/LE*. 2010. 84f. Relatório (Relatório de Iniciação científica) - UFSCar, São Carlos, 2010.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M.A. (Org.) *Português brasileiro*. Campinas: Ed Unicamp, 1996. p. 69-106.

YOKOTA, R. *O que eu falo não se escreve*. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol. 2007. 219f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Pistas para entender o processo de aprendizagem de línguas próximas: o objeto direto anafórico na produção oral em E/LE e em P/LE*. (mimeo)

Notas sobre a flexão nominal do português adquirido por falantes indígenas

(Notes on nominal inflection of Portuguese spoken by indigenous people)

Rosane de Sá Amado

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

ro.amado@gmail.com

Abstract: This study aims to describe and analyze difficulties in Portuguese written texts produced by speakers of indigenous languages. These texts were produced by students participating in a course of Portuguese as a second language (PL2) X Módulo do Ensino Fundamental da Escola Timbira, sponsored by the Department of Education of states of Maranhão and Tocantins in partnership with Funai and the Center for Indigenous Work. Although PL2 speakers with intermediate level of fluency, timbira students presented great difficulties in the preparation of written texts. The corpus of this study consisted of thirty descriptive texts. We analyzed errors concerning number inflection in names in order to detect problems which could be a result of the input received by the contact with native speakers and which could be the result of transferring parameters of the native language. Also the theory of 4-M by Myers-Scotton and Jake (2000), which relates the acquisition order to the four types of morphemes, was followed. The theory presented neglect tools to observe the universal subsidies for morphological acquisition, which could be involved in the errors produced by students. In addition, issues of multi - and interculturalism, as the native oral tradition, were contemplated as the native and foreign languages and cultures should be added without overlapping with each other, even though the majority of them are used in the country where these people live.

Keywords: Portuguese as a second language; morphology; nominal inflection; number.

Resumo: Este estudo tem por objetivo descrever e analisar dificuldades encontradas em textos escritos produzidos em português por falantes de línguas indígenas. Tais textos foram produzidos por alunos participantes de um curso de português como segunda língua (PL2) no X Módulo do Ensino Fundamental da Escola Timbira, promovido pelas Secretarias de Educação do Maranhão e do Tocantins em parceria com a Funai e com o Centro de Trabalho Indigenista. Embora sejam falantes de PL2, com nível de fluência oral intermediário, os alunos timbira apresentaram grandes dificuldades na elaboração de textos escritos. O *corpus* deste trabalho constituiu-se de trinta textos descritivos, dos quais foram analisados os erros relativos à flexão de número nos nomes, a fim de se detectarem quais problemas poderiam ser decorrentes do *input* recebido pelo contato com falantes nativos e quais poderiam ser resultado de transferência de parâmetros da língua materna. Também a Teoria dos 4-M de Myers-Scotton e Jake (2000), que traça a relação da ordem de aquisição a quatro tipos de morfemas, forneceu-nos subsídios para atentarmos a universais morfológicos de aquisição que poderiam estar envolvidos nos erros produzidos pelos alunos. Além disso, questões de pluri- e interculturalidade, como a tradição oral indígena, foram contempladas, posto que as línguas e culturas nativa e estrangeira devem se somar, não se sobrepondo uma à outra, mesmo que uma delas seja de uso majoritário no país em que esses povos habitam.

Palavras-chave: português segunda língua; morfologia; flexão nominal; número.

Introdução

Os estudos de aquisição de português como segunda língua (PL2)¹ têm apresentado no Brasil um crescimento promissor nos últimos anos. O português é a segunda língua para milhares de brasileiros que têm, como língua materna, uma língua indígena. Além disso, é a língua adotada por outros milhares de estrangeiros que aportam no Brasil todos os anos com expectativas de permanecerem por aqui, como os bolivianos, que chegam diariamente à cidade de São Paulo, em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Também é uma língua estrangeira sendo ensinada em países dos cinco continentes, principalmente nos países latino-americanos, cujos governos têm assinado tratados de cooperação com o governo brasileiro a fim de se implementar o ensino bilateral de português e espanhol em suas escolas.

No Brasil, o aprendizado da língua ocorre, na maioria dos casos, de maneira informal, no contato com falantes nativos das diversas regiões do país, que se utilizam de diferentes variantes linguísticas. Mas há também o ensino formal. Em grande parte das aldeias indígenas, a escola tem a tarefa de ensinar a variante padrão do português, principalmente na modalidade escrita, ao lado, muitas vezes, da alfabetização na língua indígena. Nos centros urbanos, em escolas de línguas e nas universidades, é cada vez maior o número de cursos que visam ao ensino do português para estrangeiros, principalmente para o público de executivos e de alunos universitários intercambistas (AMADO, 2012). Também nas grandes cidades, organizações não-governamentais e religiosas têm se dedicado a ensinar português gratuitamente aos chamados “trabalhadores transplantados” (AMADO, 2011), que não podem pagar por cursos de língua.

As dificuldades encontradas pelos aprendizes de uma segunda língua/língua estrangeira apresentam diversas naturezas, desde as linguísticas até as que envolvem questões socioculturais e mesmo individuais. Embora a área de PL2 não tenha conseguido ainda alcançar a expressividade que lhe faz jus, junto às políticas linguísticas e à academia, muitas pesquisas têm sido realizadas nas universidades, como elenca Almeida Filho (2007); a maioria, contudo, foca a sub-área de ensino e aprendizagem. Poucos estudiosos têm se dedicado à aquisição de aspectos linguísticos, ainda que essa sub-área esteja se desenvolvendo em vários centros de pesquisa no mundo todo há quase 30 anos, em relação à aquisição do inglês, do francês e do espanhol como L2. Esses estudos têm demonstrado que não só fatores cognitivos, mas também variáveis socioculturais, podem explicar as dificuldades de aquisição dos sons, da prosódia, dos padrões de flexão nominal e verbal, dos processos de formação de palavras da língua-alvo, por exemplo. Dentre os fatores cognitivos, podemos citar a transferência de padrões fonológicos e morfossintáticos da língua materna para a língua a ser aprendida/adquirida e a aproximação/distanciamento dos sistemas de ambas as línguas. Já o contato, mais ou menos frequente, com falantes nativos e a idade do aprendiz podem trazer implicações ao seu grau de fluência, além de muitos outros fatores.

Este artigo tem por objetivo analisar algumas dificuldades na aquisição da flexão nominal – mais notadamente do número – de PL2 por falantes de línguas indígenas.

¹ Neste artigo, será adotado o conceito de segunda língua (L2), segundo Ellis (1986), como sendo a língua não-materna adquirida em contextos onde seu uso é majoritário.

Seu *corpus* é escrito e constitui-se de 30 textos descritivos produzidos no X Módulo da Escola Timbira e tem, por autores, 12 índios das etnias pykobjê, krahô, apãniekrá e ramkokamekrá, todos falantes da língua timbira, residentes de comunidades localizadas no norte do Tocantins e no sul do Maranhão. A idade dos alunos variava, à época do curso, entre 18 e 25 anos e, quanto ao gênero, se distribuíram entre 9 homens e 3 mulheres. O nível de fluência oral desses alunos é considerado intermediário, pois se comunicam bem e frequentemente com falantes de português primeira língua (PL1) que residem no entorno das aldeias. Ainda assim, seus textos escritos apresentam muitos problemas em nível gramatical e lexical que podem comprometer a compreensão do leitor. Dentre esses problemas, encontra-se o uso do plural nos nomes.

As perguntas que norteiam este artigo são:

- as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de plural dos nomes advêm de interferências de sua L1?
- o português indígena, no tocante à flexão nominal de número, difere muito do português falado pela sociedade não-indígena do entorno das aldeias?

A Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua: caminhos diferentes que se entrecruzam

Os estudos de aquisição/aprendizagem de línguas seguiram, desde a década de 1950, modelos de análise que se pautaram em teorias linguísticas.

Assim, a Análise Contrastiva (AC), baseada essencialmente no Behaviourismo de Skinner e no Estruturalismo de Bloomfield, tem como principais premissas a transferência, positiva e negativa, de elementos da L1 para a L2 como causa da dificuldade de se aprender uma outra língua e a previsibilidade de que tal transferência irá ocorrer, como aponta Nemser (1971).

Já a Análise de Erros (AE), que tem por base a teoria gerativista de Chomsky e a teoria sociocognitivista de Vigotsky, além de investigar as produções dos aprendizes e partir de seus erros como dificuldades a serem analisadas, tem como um de seus pressupostos o processo de desenvolvimento, segundo o qual os aprendizes, ao adquirirem uma L2, passam por circunstâncias similares àquelas por que passam as crianças quando estão aprendendo a mesma língua como L1 (CORDER, 1972).

A AE não prescinde da possibilidade de transferência de elementos da L1 para a L2, mas adiciona a essa hipótese a possibilidade de acesso aos universais linguísticos por parte do aprendiz assemelhando o processo de aquisição de L2 com o de L1. Além disso, diferentemente do que preconiza a AC de que os erros dos aprendizes são previsíveis e, portanto, devem ser corrigidos imediatamente pelos professores, a AE observa e analisa a produção dos aprendizes a fim de detectar, nos erros sistemáticos², as dificuldades individuais e, às vezes, coletivas, que devem ser trabalhadas pelos professores.

2 Erros sistemáticos distinguem-se dos erros não-sistemáticos por serem frequentes e não corrigíveis pelo próprio aprendiz; são problemas de competência (ou *performance*). Já os erros não-sistemáticos são esporádicos e momentâneos, podendo ser autocorrigidos, pois advêm de problemas de desempenho, como cansaço, alterações de humor, distração etc.

O modelo de Interlíngua (IL), além de detectar problemas de transferência de L1 para L2 e de semelhanças entre os processos de aquisição de L1 e de L2, analisa a produção dos aprendizes como um sistema linguístico em processo, com características próprias que diferem tanto da L1 quanto da L2 (SELINKER, 1972). Além disso, observa as estratégias de aprendizagem do aprendiz e o material da L2 que lhe chega, tanto de forma oral quanto escrita, o *input*.

Neste artigo, usamos a AE e a IL na identificação dos erros produzidos nos textos escritos dos alunos indígenas e no questionamento da origem desses erros: se advêm de transferência linguística, de processo de desenvolvimento ou do *input* a que os aprendizes têm acesso. Para tanto, na próxima seção, abordaremos brevemente como se apresenta a categoria de número nos nomes do timbira e do português para que possamos contrastar as duas línguas e analisar se não há transferência de L1 para L2.

A categoria de número nos nomes do timbira e do português

A língua timbira apresenta sete variantes, segundo Rodrigues (2002): apãniekrá, apinajé, krahô, krinkati, parkatejê, pykobjê, ramkokamekrá. Ela é uma das línguas setentrionais que compõem a família jê, filiada ao tronco macro-jê.

O número nas línguas timbira não se apresenta como flexão, mas sim por meio de partículas que distinguem seres com traço [+animado] de seres com traço [-animado]. A distinção se faz entre singular e plural. Assim, temos:

(01) **me** homre
PL homem
'homens' (pykobjê, AMADO, 2004)

(02) pyrkre **jy'to**
canoa PL
'canoas' (apãniekrá, ALVES, 2004)

No kaingang, língua da família jê meridional, temos também o uso de partículas, conforme exemplo (03):

(03) kófa **ag**
velho PL
'velhos' (kaingang, D'ANGELIS, 2004)

Já no português, “a oposição *singular: plural* permeia todo o conjunto de nomes portugueses” (CÂMARA Jr., 1997, p. 93) e o plural se realiza por meio do morfema flexional {S} e seus alomorfes, adicionado ao final das palavras.

Para Bechara (2000, p. 543), “diz-se concordância nominal a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem”, tal como no exemplo (04):

(04) as minhas flores vermelhas

Este uso, contudo, se restringe ao que se denomina “norma padrão”, visto que estudos empreendidos por pesquisadores brasileiros têm registrado outras formas de se marcar o plural nos sintagmas nominais do português falado no Brasil (PB). Castilho (2010, p. 461), baseando-se em Scherre (1988), afirma que as “regras de concordância na modalidade popular do PB são altamente sofisticadas” e descreve o que ocorre no português falado no Brasil:

- As classes mais marcadas para o plural são: 1. Especificadores (artigos, demonstrativos, pronomes indefinidos); e 2. As que distinguem mais salientemente o plural, em relação aos sons (formam, por exemplo, outra sílaba, como *lugar/lugares*);
- A marcação do plural ocorre na posição pré-núcleo: a classe disposta na primeira posição do sintagma recebe a marca de plural;
- Marcação de plural no item anterior levam à marcação no item seguinte (exemplo: *milhares de coisas*); ausência de marcação no item anterior leva à ausência de marcação no item seguinte (*umas porçãoØ de coisaØ*)

Assim, percebemos que há uma diferença razoável entre o que preconiza a gramática normativa quanto à concordância de número e como os falantes de PL1 no Brasil efetivamente usam essa categoria. Por isso, realizamos um teste com 10 falantes de PL1, com idade entre 18 e 30 anos, cursando ou já tendo cursado ensino superior, procurando analisar o que eles consideram como agramatical no português falado no Brasil. Os sintagmas nominais testados foram:

- a) A flores azul
- b) As flor azul
- c) A flores azuis
- d) As flores azuis
- e) As flores azul

Todos os dez falantes consideraram agramaticais os sintagmas a) e c). Também 100% dos falantes consideraram gramaticais os sintagmas b) e d). Já o sintagma e) foi considerado gramatical por 8 falantes; os outros dois não o consideraram agramatical, mas acharam-no “estranho”, pois nunca tinham ouvido algo parecido. Ainda que restrito, o teste pode corroborar a hipótese de que o plural no português do Brasil é marcado preferencialmente nos especificadores (no caso, o artigo **a**), nas palavras que distinguem salientemente o plural (**flores**), ocorre na posição pré-núcleo e a ausência de marcação da primeira posição leva à ausência de marcação na segunda posição, o que descartou os itens a) e c).

Aquisição da categoria de número no português como L1 e como L2

Passemos agora à análise da aquisição de L2 comparando-a à aquisição de L1. Myers-Scotton e Jake (2000) em um estudo sobre a aquisição dos morfemas tanto em L1 como em L2, a que os autores denominam de Teoria dos 4-M, propõem uma relação de quatro tipos de morfemas e sua aquisição de acordo com uma ordem específica:

1. Morfemas de conteúdo (MC) – morfemas lexicais
2. Morfemas gramaticais (MG) precoces
3. Morfemas gramaticais posteriores – morfemas-ponte (dentro do sintagma)
4. Morfemas gramaticais posteriores – morfemas exteriores (fora do sintagma)

Lopes (2005), em um estudo sobre concordância nominal, analisa a Teoria dos 4-M de Myers-Scotton e Jake (2000) em relação à aquisição do morfema de plural e conclui que

[...] as marcas de plural no núcleo em 1^a. posição e no elemento não nuclear imediatamente anterior ao núcleo e no núcleo em 1^a. posição são morfemas gramaticais precoces, ou seja, esses elementos são gerados juntamente com os morfemas de conteúdo, daí a sua probabilidade maior de não serem apagados. Em contraposição, as outras marcas de plural são introduzidas posteriormente exclusivamente para atender a necessidades gramaticais. Assim, os morfemas de plural aqui entendidos como morfemas precoces são gerados no mesmo nível das intenções. As outras marcas atendem apenas à estrutura sintática, são morfemas gramaticais posteriores, por isso há menor probabilidade de marca em 2^a. ou outra posição ou em elementos à direita dele. (LOPES, 2005, p. 6)

É possível supor, dessa forma, que a aquisição do morfema de plural em português segue uma ordem que prioriza a marca na 1^a posição pré-núcleo, corroborando os estudos de Scherre (1988).

Com base nos estudos de aquisição de Lopes e de Myers-Scotton e também na breve descrição do timbira e do português, passemos à análise dos dados produzidos pelos aprendizes de PL2.

Análise dos dados

Nos 30 textos produzidos pelos alunos timbira, foram encontrados 54 erros relacionados à não concordância de número como preconiza a norma padrão. Os erros foram separados e classificados por posição do determinante – se este se encontrava em posição pré-núcleo ou em posição pós-núcleo. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 1. Ocorrências de marca de plural quanto à posição do determinante

Posição de pré-núcleo – 37 ocorrências	Posição de núcleo e de pós-núcleo – 17 ocorrências
as criação	outra pessoas
três círculo	nosso tradições fortes
os meus grupo	o povos
outros instrumento	da famílias
as festa tradicional	o serra bonitos
todas as caça	a nosso tradições bem organizadas

Das 54 ocorrências de não concordância de plural, 68,5% dos sintagmas apresentaram marca de plural no(s) determinante(s) pré-núcleo e 31,5% no(s) determinante(s) pós-núcleo ou no próprio núcleo.

Quanto às ocorrências de marcas de plural em posição pré-núcleo – maioria no *corpus* – uma outra classificação foi feita quanto ao número de elementos do sintagma e quanto ao tipo de determinantes, se esses se configuravam em especificadores ou em outro tipo de determinação. Vejamos o Quadro 2 com alguns exemplos:

Quadro 2. Ocorrências de marca de plural com dois elementos no sintagma e com tipo de determinante

Sintagma com dois elementos (29/37 ocorrências – 76%) – marca na posição pré-núcleo	
Especificadores (26/29)	Numerais (3/29)
as criação	três círculo
os índio	38 casa
outros instrumento	quarenta e oito quilômetro
das viagem	
alguns questão	

Das 29 ocorrências de sintagmas com dois elementos, 26 (89,7%) apresentaram marca de plural em especificadores (artigos, demonstrativos, indefinidos) e apenas 3 (10,3%) apresentaram outro tipo de determinante, no caso, numerais, que não carregam marca de plural, mas acarretam em concordância de número no determinado.

Segue abaixo mais um quadro com marcas do plural na posição pré-núcleo ou núcleo, apresentando sintagmas com três ou mais elementos e com a classificação de marcas no plural em um ou dois elementos.

Quadro 3. Ocorrências de marca(s) de plural com três elementos no sintagma

Sintagma com três elementos (8/37 ocorrências – 24%) – marca(s) na posição pré-núcleo e núcleo	
s + Ø + Ø (2/8)	s + s + Ø (6/8)
os costume tradicional	as nossas realidade
as festa tradicional	os meus grupo
	os nossos grupo
	os velhos cantador
	todas as caça
	todas as fruta

Ainda que o número de ocorrências de sintagmas com três elementos tenha sido baixo, pudemos perceber uma tendência de 75% de marcação do plural nos dois primeiros elementos pré-núcleo e/ou núcleo.

Os dados apresentados nos três quadros corroboram as hipóteses de marcação do plural em uso no português como L1 no Brasil, conforme apresentado por Castilho (2010, com base nos estudos de Scherre, 1988), ou seja, prevalência da marca de plural na posição pré-núcleo (68,5%), ocorrendo esta marca nos especificadores (89,7%) e a marcação no item anterior leva à marcação no item posterior (75%).

As 54 ocorrências de não concordância de plural, segundo a norma padrão, foram testadas com os 10 falantes nativos já mencionados anteriormente e todos, sem exceção, consideraram agramaticais os 17 sintagmas em que a marcação de plural ocorre na posição

de núcleo ou de pós-núcleo (Quadro 1). Questionados, alguns deles mencionaram o fato de que construções como “outra pessoas” podem induzir tanto o plural quanto o singular.

Transferência: uma hipótese a ser considerada

Se quase 70% das ocorrências de não concordância do plural produzidas pelos falantes timbira não ocasionam problemas de comunicação com falantes nativos de português, poderíamos deduzir que a origem dessas ocorrências advém do *input* recebido da comunidade do entorno das aldeias, com a qual esses aprendizes têm contato frequente, ou mesmo da ordem de aquisição do plural em português, como indica Lopes (2005).

Mas e os quase 30% de ocorrências que não se adequam à concordância de plural por não seguirem prioritariamente a marcação na posição pré-núcleo? Qual seria a origem desses erros?

Voltando à hipótese do modelo de AC que preconiza a transferência de elementos da L1 na aquisição da L2, e analisando estudos realizados com a língua kaingang, do ramo Jê meridional, nos deparamos com uma classe de nomes que podem representar eventos múltiplos. Segundo D’Angelis (2004, p. 80), na concordância de número no kaingang “[...] o que se marca no verbo é a multiplicidade da ação, e não a pluralidade de Sujeitos ou Objetos (sejam eles seres animados ou inanimados)”. Na dissertação de Lima e Silva (2011, p. 58), também sobre a aquisição do português por falantes kaingang, corroborando D’Angelis (2004), recolhemos o seguinte exemplo:

(05) A metodologia do ensino de inglês foram boas.

A pesquisadora analisa o sintagma “metodologia do ensino” sendo interpretado pelo aprendiz kaingang como um evento múltiplo, daí o verbo e o predicativo do sujeito estarem flexionados no plural.

Não há análises dessa questão para a língua timbira, mas podemos pensar se nomes como *tradição, povo, serra e família* – que aparecem nas ocorrências de não concordância – não representariam, se não eventos múltiplos como no kaingang, mas algo próximo ao que temos no português como *núpcias e exéquias*, nomes com conceitos indecomponíveis que portam por si só a noção de pluralidade.

Considerações finais

Estas, enfim, são ainda questões a serem analisadas em trabalhos futuros a fim de que possamos compreender melhor o mecanismo de aquisição da flexão de número e a concordância de plural nos nomes do português por falantes de outras línguas.

Fundamental, no entanto, é atentarmos para a necessidade de um olhar outro do professor que leciona português para falantes de línguas indígenas: um olhar que enxergue que, além de ser uma segunda língua, o português ensinado na escola indígena tem sido o português escrito, que tem tido, por décadas, as gramáticas normativas como paradigma.

Aprender o português nesse contexto é, portanto, também aprender uma nova cultura: uma cultura letrada, que supervaloriza a escrita, frente a uma sociedade cuja tradição é

baseada na oralidade. Assim, um ensino pluri e intercultural se faz indispensável, como aponta Trujillo Saéz:

La pluriculturalidad es un rasgo personal cognitivo. De igual forma que poseemos diferentes “registros” lingüísticos, también usamos diferentes repertorios culturales em diferentes situaciones. Esto encaja perfectamente con la definición de cultura simbólicocognitiva que antes expusimos: el individuo, como resultado de sus experiencias em distintas comunidades, participa de múltiples culturas que le permiten construir (en un complejo proceso de apropiación y recreación) sus propios modelos mentales, su propia “cultura interna”: se configura así el individuo pluricultural. En lo concerniente a la didáctica de la lengua, la novedad es contemplar el desarrollo de la pluriculturalidad como resultado del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

La interculturalidad [...] se puede describir em términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa em la que se ponen em contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinamicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen em funcionamiento em esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Por ello, la interculturalidad es situacional frente a la pluriculturalidad (que es cognitiva) [...] (2005, p. 9)

Que o português seja ensinado e adquirido como uma língua segunda, uma língua adicional, com todas as culturas que ele permeia, e que a língua indígena e toda a tradição cultural fortemente oral sejam respeitadas e continuem sendo transmitidas a fim de que todos – professor e alunos – se enriqueçam na experiência inter e pluricultural a que estão sujeitos no modelo de ensino-aprendizagem da educação formal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 39-45.

ALVES, F. C. *O timbira falado pelos Canela Apãjkrá – uma contribuição aos estudos da morfossintaxe de uma língua jê*. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, 2004.

AMADO, R. S. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. *Papia*, n. 22, v. 2, p. 385-398, 2012.

_____. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da SIPLÉ*, v. 2, 2011. Disponível em: <www.siple.org.br>. Acesso em: 05 out. 2013.

_____. *Aspectos morfofonológicos do Gavião Pykobjê*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – USP, São Paulo, 2004.

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.
- CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORDER, P. The significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.
- D'ANGELIS, W. Concordância verbal de número em Kaingang: algumas pistas. *Liames*, Campinas, n. 4, p. 71-81, 2004.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University, 1986.
- LIMA e SILVA, M. *Português indígena Kaingang: uma questão de concordância*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, Unicamp, Campinas, 2011.
- LOPES, N. S. Aquisição da concordância no português: uma explicação com base na teoria do 4M. *Papia*, Brasília, v. 15, p. 72-79, 2005.
- MYERS-SCOTTON, C.; JAKE, J. L. Four types of morpheme: evidence from aphasia, code switching, and second-language acquisition. In: KLEIN, Wolfgang et al. (Ed.). *Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*, 2000. V. 38-6, p. 1053-1100.
- NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, v. 9, n. 2, p. 115-124, 1971.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- SCHERRE, M. M. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade federal do Rio de Janeiro _UFRJ, Rio de Janeiro, 1988. 2 v.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 201-231, 1972.
- TRUJILLO SÁEZ, F. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, n. 4, p. 1-15, 2005.

Empregos de sinais diacríticos em manuscritos dos séculos XVII e XIX: entre os pensares linguísticos e as práticas sociais

(Empleos de signos diacríticos en manuscritos del siglo XVII y XIX: entre los pensamientos lingüísticos y las prácticas sociales)

Helena de Oliveira Belleza Negro

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (FFLCH-USP)

helena.oliveira@usp.br

Resumen: El trabajo pondrá de manifiesto el empleo de los diacríticos en los documentos jurídicos de los siglos XVII y XIX, que pertenecen al Archivo Público de São Paulo. Haremos un análisis de la escritura, de los autores, la estructura de los procesos y presentaremos hipótesis para el uso de ciertos acentos en las distintas épocas.

Palabras clave: Filología; Lingüística histórica, historia social

Resumo: O trabalho apontará o emprego dos diacríticos nos documentos jurídicos dos séculos XVII e XIX, que pertencem ao Arquivo Público de São Paulo. Faremos uma análise da escrita, dos autores, da estrutura dos processos e apresentaremos hipóteses para o uso de certos acentos nas diferentes épocas.

Palavras-chave: filologia; linguística histórica; história social.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso dos sinais diacríticos agudo e circunflexo em processos criminais.

O *corpus* pesquisado pertence ao Arquivo do Estado de São Paulo e é composto por autos de devassa e inquéritos policiais, compostos por assassinatos, furtos e fuga de presos. Os processos são procedentes dos séculos XVII e XIX, foco de nossa análise.

Apresentaremos um breve histórico dos punhos responsáveis por sua escrita. Escrivães e tabeliães eram os autores dos manuscritos jurídicos e a interferência do juiz dava-se quando da conclusão das devassas. Os fac-símiles foram compostos, em alguns casos, por mais de um punho, o que explica as diferentes grafias em um mesmo processo. A análise paleográfica dessa documentação será o enfoque da primeira parte de nossa exposição, que verificará como eram registradas as informações. A partir disso, traçaremos os perfis dos processos de escrita da época, ao verificarmos os parâmetros em que se baseavam os tabeliães e escreventes para a redação de seus textos.

Em seguida, levantaremos hipóteses de ordem fonético-fonológica sobre os usos dos sinais diacríticos encontrados nessa documentação, que permitirão analisar suas aplicações. Exemplos dessas ocorrências se dão em <huâ>, presente em manuscrito de 1695, mas não repetidas em documentos posteriores como em <huá> (1800), <húa> (1833) e <huma> (1800).

Finalmente, traçaremos, sob uma perspectiva sócio-histórica, a relação dos usos ao contexto linguístico da época. Para tanto, buscaremos em gramáticos dos séculos XVI, XVIII e XIX as definições e aplicações desses diacríticos e a possível relação com as formas escritas. Diante disso, consultamos Fernão de Oliveira (1536), na *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*; Duarte Nunes do Leão (1576), em *Orthographia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a lingua portugueza*; Bernardo e Lima Mello Bacellar (1783), na *Grammatica philosophica da lingua portuguesa*; Verney (1746), no *Verdadeiro método de estudar*; Jeronimo Soares Barbosa (1862), na *Grammatica philosophica da língua portugueza ou princípios da grammatlca geral applicados á nossa linguagem*; e Julio Ribeiro (1881), na *Grammatica portugueza*.

Análise paleográfica e comparativa

Realizaremos análise paleográfica com a finalidade de dirimir possíveis dúvidas quanto ao diacrítico aposto sobre as vogais.

Todos os documentos foram escritos em letra cursiva, com escrita encadeada. Hastes e caudas permeiam todos os processos e as abreviaturas foram encontradas em todas as formas, no entanto, não serão o foco dessa análise.

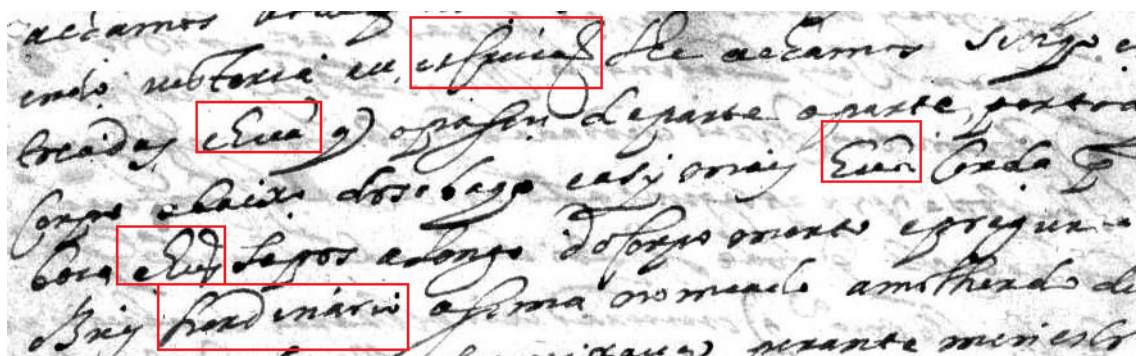
Para melhor compreensão, apresentaremos as escritas de cada tabelião com os respectivos trechos. Cada excerto trará exemplos dos diacríticos para a visualização dos traçados utilizados. Posteriormente, analisaremos o vocábulo que possui o diacrítico e as diferentes situações em que foram encontrados.

Identificaremos os documentos de acordo com a ordem cronológica e nomearemos os respectivos punhos. Entende-se por punho as escritas diferentes que se apresentarão, identificadas pelo traçado das respectivas grafias. Esse procedimento se dará porque o documento 01 possui apenas um punho. Já o documento B possui a escrita de dois punhos diferentes e, por isso, nomeamos como B e C. Ressalta-se que grande parte dos manuscritos é composta por um punho.

Quadro 1. Classificação dos documentos por ordem cronológica e punhos

Documentos	Ano	Punho
Documento 01	1695	Punho A
Documento 02	1800	Punhos B e C
Documento 03	1833	Punho D

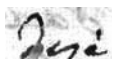
A Figura 1 apresentará cinco ocorrências em que os diacríticos til, circunflexo e agudo compõem palavras do excerto e, a partir da comparação com os mesmos termos em outras partes do documento, realizaremos algumas considerações. Descartamos o til como possível diacrítico sobre a vogal alta [u] em <hua>, linha 17, devido à diferença do traçado do acento sobre outra vogal – [o] – presente em <escrivaõ>, linha 16 e em <hũ>, linha 19. No entanto, o documento não traz nenhum caso em que exista nasalidade sobre [a] tônico em final de palavra, para que pudéssemos, efetivamente, descartar todas as possibilidades de que o diacrítico aposto sobre as tônicas finais em <Irma> e <hua> fosse o til, mas o circunflexo, como presumimos, devido à semelhança.



achamos ao defunto Amaro Pires mos faz
 endo restaria eu **escrivão** lhe achamos sinço es
 tocadas **ehuâ** que opasou departe aparte, portodo
 Corpo abaixo dosobaço easy mais huâ corda pela
 boca **ehô** lapis aLongo doCorpo morto epreguntado
 oluiz **hordinário** asima nomeado amolherdo dito

Figura 1. Transcrição – Punho A, ano de 1695, 1r, linhas 15 a 20

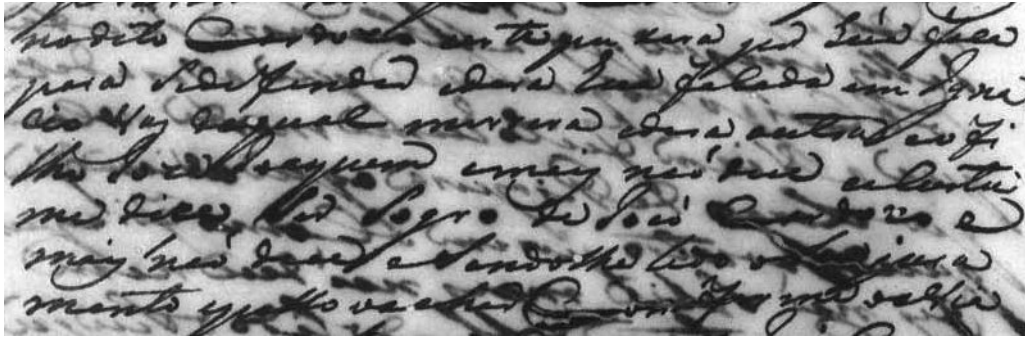
Já o termo <hordinário>, linha 20, figura 01, não traz nenhum tipo de similaridade com os outros diacríticos. O diacrítico aposto sobre [a] assemelha-se ao agudo e, por tal motivo, excluímos a possibilidade de que o acento aposto sobre <huâ> e o existente em <hordinário> sejam o mesmo.

Ratificamos essa afirmação observando outra ocorrência semelhante em  <dirâ>, 4v, linha 09, cujo [a] tônico em final de sílaba recebeu o agudo como marca de tonicidade.

Quanto à nasal, concluímos que o til foi utilizado nos ditongos presentes em final de palavra, terminados com o *glide* [aw]. A variante [hũ] também recebeu o til, em detrimento da consoante nasal ao fim da palavra. Diante disso, consideramos ser da mesma natureza os diacríticos presentes em <Irmâ> e <huâ>. O Quadro 2 demonstrará as ocorrências do vocábulo <huâ> e suas variações, bem como a relação do traçado do escriba com o uso do diacrítico.

Em análise ao traçado, verifica-se que as letras possuem o mesmo traço e as mesmas caudas e hastes em todos os vocábulos relacionados.

No trecho seguinte, é possível analisar as palavras citadas nos quadros 2 e 3, contextualizadas em partes dos processos. Nelas surgem outras ocorrências com os respectivos esses diacríticos:

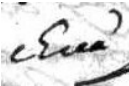


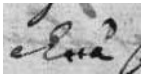


nodito Cardozo [ilegível] dera por huá faca
 para Sidedender edera **huá** facada em Igna
 cio Vaz doqual murrera edera outra ao fi
 lho Joze Joaquim emais **naó** dice aoCostu
 me diçe Ser sogro de **Joao** Cardozo e
 mais **naó** dice eSendolhe lido oaSignou jura
 mento epello oachar Comforme oavia

Figura 2. Transcrição – Documento 02, punho B, ano de 1800, 10r, linhas 18 a 24





Analisando o traçado do punho B, percebe-se que o diacrítico apostro sobre <naó>, linha 21 e <Joao>, linha 22, é muito semelhante ao apostro sobre <huá>, linha 18, ou seja, ambas construções têm a mesma representação.

Quadro 2: Vocábulos do documento 01, punho A, ano 1695

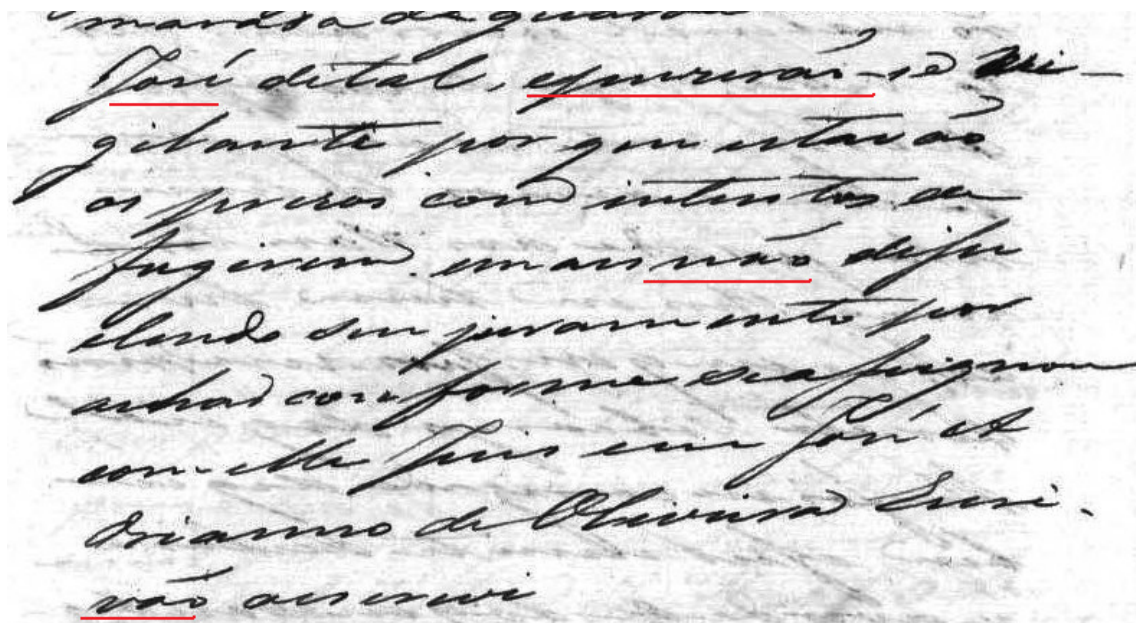
Vocábulo	Trecho do documento	Imagem do fac-símile	Localização
huâ	estocadas ehuâ que opasou departe aparte, portodo		Linhas 17 e 18, 1r
huâ Irmã	a huâ Irmã sua que elletinha culpa que odefunto		linha 22, 1v
huâIrmã	pois da Resorreisaõ diga a huâIrmã deJosephRoiz por		linha 21, 2r
huâ	to napra la consinquo estocadas ehuâ corda amarrada pella		linha 9, 5v

No documento 02, elaborado pelos punhos B e C, encontramos o agudo apostro sobre a vogal baixa [a], como em <huá>, e o vocábulo <huma> com a consoante [m] intervocálica. As diferentes ocorrências deram-se pela mudança dos punhos na elaboração do documento.

Quadro 3. Vocábulos do documento 02, punhos B e C, ano 1800

Punho	Vocábulo	Trecho do documento	Imagem do fac-símile	Localização
punho B	Huá	nodito Cardozo [ilegível] dera por huá faca		linha 18, 10r
punho B	Huá	emcaza deMiguel Leme de huá/ facada		linha 39, 10r
punho C	Huma	bor doadas eque este puxara por huma		linha 37, 2r
punho C	Huma	deposto oaSignavaComhumaCruz		linha 09, 2v

No documento 03, o punho D emprega o mesmo diacrítico sobre a vogal [a], como fez o escriba B, no documento 02.





José detal, epuzerão-se vigilante por que estavam os presos com intuito ea fugirem emais não disse etendo seu juramento por achar conforme seaSignou com elle Juis eu Jozé A drianno deOliveira Escrivão oescrevi

Figura 3. Transcrição – Punho D, ano de 1833, 1v, linhas 18 a 24

A Figura 3 apresenta esse traçado, que traz uma diferenciação entre os traçados do til e do agudo. O diacrítico aposto sobre o vocábulo <José> é diferente do empregado sobre os vocábulos <estavão> e <não>. Dessa maneira, podemos inferir que o diacrítico aposto sobre <húa> (linhas 23 e 32, Quadro 4) é agudo e muito semelhante ao utilizado em <José>.

Quadro 4. Vocábulo do documento 03, punho D, 1833

Vocábulo	Trecho do documento	Imagem do fac-símile	Localização
Húa	guar/da na cadeira em húa/noite		linha 23, 1v
Húa	com elle Juis com húa cruz		linha 32, 2r

Diante desses levantamentos e comparações, seguiremos a análise dos dados verificando o contexto social e histórico em que foram elaborados os documentos. Os meios e modos como eram feitos são informações importantes para traçar o perfil dos autores, bem como a forma de escrita. Fórmulas e conceitos pré-concebidos, além da transmissão de relatos orais, transmitem aspectos específicos sobre a língua os quais serão abordados adiante.

A escrita e seus autores

Os fac-símiles são processos criminais e autos de devassa elaborados entre os séculos XVII e XIX. A Figura 1 apresenta as características do punho A, do século XVII, enquanto as figuras 2 e 3 apontam-nos as características dos escribas do século XIX.

Todos os documentos apresentados foram transcritos por escrivães e tabeliães, responsáveis pela elaboração dos processos. Esses funcionários transcreviam, em grande parte, um relato oral, respeitando fórmulas pré-estabelecidas para os documentos oficiais.

No século XVII, a estrutura judicial e a magistratura no Brasil passaram por grandes reformas. Até meados do século XVI, “um analfabeto distribuía numerosas sentenças em total desacordo com os princípios legais” (MALHEIRO DIAS, 1924¹ apud SCHWARTZ, 2011, p. 46). No entanto, essa distância estrutural em relação a Portugal alterou-se a partir de 1580, com a ascensão de Filipe II a rei desse país. A estrutura jurídica ganhou reforço e os altos cargos jurisdicionais passaram a ser atribuídos a burocratas formados, ou seja, homens com formação universitária. No entanto, além da magistratura, havia uma série de cargos inferiores, como tabeliães, amanuenses, tesoureiros e inspetores. Esses cargos eram considerados os mais distantes na subordinação ao governo geral e, por isso, menos requisitados. Diante disso, “os letrados recusavam-se a servir como tabeliães, de modo que esses empregos eram dados a homens de instrução não mais do que rudimentar” (SCHWARTZ, 2011, p. 77).

Nessa época, o Brasil seguia o previsto nas Ordenações Filipinas, tanto para as questões civis como para as criminais. O regimento foi substituído pelo Código do Processo Criminal Brasileiro em 1832. Apesar da pouca exigência quanto ao letramento, todos os escribas apresentaram uma escrita encadeada, em concordância com os padrões estabelecidos para as épocas.

Embora elaborados em épocas distintas, a função do tabelião ou escrivão na feitura desses documentos era promulgada nas Ordenações e mantém-se no Código Criminal, ainda que a prática e a teoria fossem diferentes. As Ordenações Filipinas, Livro I, Título 78, Dos Tabelliães das Notas, traz as atividades relativas à função de tabelião, que era a de

¹ MALHEIRO DIAS, Carlos. *História da colonização portuguesa no Brasil*. v. 3. Lisboa: Oporto, 1924. p. 267.

um “empregado publico encarregado de lavrar os contractos entre particulares, e diferentes actos judiciaes, á que por utilidade publica a lei presta fé e considera sua interferência como prova de taes actos”.

A escrita dos tabeliães e escrivães baseava-se nas fórmulas e regramentos estabelecidos pelas Ordenações e mantidos no Código Penal; por isso, todos os documentos são compostos por fórmulas. Identificamos a manutenção da tradição e das estruturas de escrita ao consultar as Ordenações Filipinas, Livro I, Título 86, dos Enqueredores, que menciona:

Os enqueredores devem ser bem entendidos e diligentes em seus Officios, em modo que saibam perguntar e inquirir as testemunhas por aquilo, para que forem offerecidas. E antes que a testemunha seja perguntada, lhe será dado juramento dos Santos Evangelhos, quem que porá a mão, que bem e verdadeiramente diga a verdade do que souber, acerca do que foi perguntado. (ALMEIDA, 1870, p. 203)

O Código do Processo Criminal, documento oficial que substituiu as Ordenações Filipinas no Brasil Império, passou a oficializar os procedimentos de escrita dos processos lavrados no Brasil. Em seu Capítulo VII, da Acareação, Confrontação e Interrogatório, o documento afirma:

Art. 98. O Juiz mandará ler ao réo todas as peças comprobatorias do seu crime, e lhe fará o interrogatorio pela maneira seguinte:

§ 1º Qual o seu nome, naturalidade, residencia, e tempo della no lugar designado?

§ 2º Quaes os seus meios de vida, e profissão?

§ 3º Onde estava ao tempo, em que diz, aconteceu o crime?

§ 4º Se conhece as pessoas, que juraram contra elle, e desde que tempo?

§ 5º Se tem algum motivo particular, a que attribua a queixa, ou denuncia?

§ 6º Se tem factos a allegar, ou provas que o justifiquem, ou mostrem sua innocencia?

Art. 99. As respostas do réo serão escriptas pelo Escrivão, rubricadas em todas as folhas pelo Juiz, e assignadas pelo réo, depois de as ler, e emendar, se quizer, e pelo mesmo Juiz. Se o réo não souber escrever, ou não quizer assignar, se lavrará termo com esta declaração, o qual será assignado pelo Juiz, e por duas testemunhas, que devem assistir ao interrogatorio.

Verificando os documentos – os Processos Criminaes e as Ordenações Filipinas – identificamos que os modelos pré-determinados combinados ao interrogatório podem influenciar no contexto, bem como na representação escrita dos atos de fala. Além disso, o grau de instrução dos escribas torna-se um fator relevante na transmissão das informações às devassas.

As funções dos diacríticos e os gramáticos

Fernão de Oliveira, na *Grammatica da lingoagem portuguesa*, já mencionaria a função dos acentos, ainda que não fazendo referência ao sinal gráfico, mas à força com que as “dições” são pronunciadas.

Acêto quer dizer principal voz, ou tom dadição o ql acaba de dar sua forma e melodia as dições de qualquer lingua/ digo as dições somête porque a linguaem ainda no ajuntamento das dições no estilo e no modo de proceder tem suas particularidades ou propriedades: como a seu tẽpo em outra obra mayor q desta materea espero de fazer direi. (OLIVEIRA, 1536, p. 33)

O capítulo XXIX menciona a tonicidade e a função da altura da vogal, bem como as “dições acabadas em til”, quando cita:

Eas dições acabadas em til. tem o acento na ultima como escrivão. çidadão. çidadã. aldeão. aldeã. tirãdo rabão. orfão orgão. [...] e farão nome de lugar. E zimbão cousa de frades verdade e q estes todos tẽ a premeira ou penúltima grãde mas frangão tem vogal peqna nessa premeira silaba nem por isso deixa de entrar nesta eiçeiçam por que não tem tam pouco o acento na ultima. Tambe, as dições acabadas nesta terminação: em não tem muitas vezes o acento na vltima como linhajem. mensajem, mas vintém porẽ, tõbẽ, ninguem, alguem, arreuem almazem. desdem e outras tem o acento na vltima como diz a regra e alghũas pessoas dos verbos como dissemos tambẽ se não comprende nesta regra: como amãõ/ amauãõ e amarãõ/pretérito. (OLIVEIRA, 1536, p. 35)

No mesmo século, Duarte Nunes do Leão, na *Orthographia da lingoa portvguesa*, capítulo “Dos acentos, e qvando os deuemos usar na scriptura”, afirma o seguinte:

Como as palavras constão de vozes, naturalmẽte as não podemos pronunciar, senão com differença de acentos. S. hũus altos, & predominantes, & outros graues & baxos. E accento chamamos, o tom que damos a cada syllaba, que em cada hũa dição leuantamaos, ou abaxamos. E o predominãte, de que tractamos, não he mais que hum em cada syllaba. E tirada aquella syllaba, em q sta o accêto predominante, as mais teem accentro graue, que propriamente não he acentos são tres S. agudo, graue, circumflexo. Agudo he, o que leuãta mais a voz, & tẽe esta figura, á. O graue he o q abaxa & assi, à. Circumflexo he o que participa de ambos, & assi tẽe a figura, â. E porque muitas dições se parecem com outras, por terem as mesmas letras, & todauia por serem diferentes na significação, teem differença no accento, releua vsar destes accentos, para demõstração da differença. Dos quaes nas dições, que não teem outras semelhantes, não deuemos usar. Porq não seruirão de mais, que de causar confusão aa gẽte vulgar, & fazer cair em erro, os que os quiserem imitar [...]. (LEÃO, 1576, p. 66)

Não deixamos de averiguar a função do til na *Orthographia*, que traz a seguinte definição:

Til não he letra, mas hũa linha & abbreuiatura, que se põe sobre as dições, com que suprimos muitas letras. Dõde veo chamarse til, que quer dizer titulo, como se vee nesta palavra, misericórdia, que abbreuiando a com o til, escusamos todas estas letras. [...] Mas o mais frequente vso desta abbreuiatura, he servir de .m .n. A qual sendo a todas nações, que dela vsão, voluntaria, a nos he necessária, quando com ella suprimos o. m. com que formamos algũus dipthõgos. (LEÃO, 1576, p. 14)

Com o lançamento das primeiras obras sobre ortografia portuguesa, Fernão Oliveira traz à tona a constituição de uma normativa para as formas de escrita e, acima de tudo, o enaltecimento à língua portuguesa. Tais obras foram publicadas no período humanístico e a característica principal da obra de Oliveira foi a de descrever seu uso. A partir das anotações e observações realizadas pelo autor, podemos traçar parâmetros de

aplicação dos acentos, bem como as situações em que deveriam ser utilizados, como traz Leão. Dois séculos depois, encontramos em Verney parecer semelhante sobre o uso do til, no entanto, diferentemente deste, Feijó traça outro ponto de vista.

Madureira Feijó, autor da *Orthografia, ou arte de escrever e pronunciar com acerto a lingua portuguesa*, no capítulo “De outras letras, que suppre o til”, apresenta as funções do acento:

Advirtase porem, que o til, ainda que póde suprir o M antes de outras consoantes, não tem esse uso, porque ninguém costuma escrever Contêplar, Contêporisar, mas Contem-plar, Contemporisar. Advirtase mais, que o til nunca supre o M, que fere alguma vogal seguinte v.g. Roma, não se pode escrever Rõa, Manoel não se pode escreve ãnoel E daqui se segue hum argumento sem resposta, que nestas palavras Humas, Alguma, o M não fere a vogal seguinte; porque se a ferira, não se pudera escrever Hũa, Algũa. Como escrevem homens doutíssimos. (FEIJÓ, 1734, p. 115,129)

As concepções desses autores sobre a utilização dos diacríticos e suas definições sobre os aspectos fonéticos e gráficos da língua portuguesa no século XVI foram mantidas pelas práticas adotadas em manuais de escrita e de métodos que visavam ao ensino das primeiras letras, perdurando nos séculos seguintes e, conseqüentemente, sendo fontes de influência para os escribas que elaboraram os documentos no século XVII. Verney, em seu *Verdadeiro Método de Estudar*, menciona que “os acentos tiram a confuzam à pronuncia” e complementa:

Nam digo, que escrupolozamente pratiquemos as trez sortes de acentos: pois nem os mesmos Romanos se-serviam muito do circumflexo, que com o tempo perderam. Basta usar do-agudo, que se-escreve assim (´) para bater mais as silabas: do-grave neste modo (`) para as partículas, que se-tocam menos: em algum cazo quem quisesse podia pôr o circumflexo sobre o i, para dar lugar ao ponto desima. Isso é o que basta. (VERNEY, 1746, p. 35)

Sobre o til, Verney (1746, p. 26) sustenta:

O certo é, que este risco faz, que eu pronuncie um n demais, que as letras que ali vejo: onde, chamem-lhe como quizerem, é um verdadeiro n. Dizer, que a terminasam am, é diferente na pronuncia, de aõ, é outro engano: pois em qualquer disam Portugueza, que se-ache a terminasam am, todos a-pronunciam como aõ: e Portuguezes mui doutos ser-vem-se indiferentemente de ambas: e cuido que com muita razam [...].

Esse trecho, especificamente, traz uma abordagem voltada à pronúncia, ou seja, aos processos de linguagem específicos da época, aos quais Verney se apoia para defender a existência de uma escrita, pronúncia e adoção de uma abreviatura – o risco – para expressar a consoante nasal suprimida do processo de escrita.

A partir dessas análises, inferimos que, embora os diacríticos agudo e circumflexo tenham sido utilizados em <hua>, sua função principal seria o apontamento da nasalidade, se aposto sobre a vogal tônica. Quanto a esse vocábulo, especificamente, Madureira Feijó faz referência às suas diferentes grafias, que nos remete a mais de uma forma de representação.

165 Entre pessoas sabias, e doutas se altercou a duvida, se esta palavra Huma, se havia de pronunciar ferindo com o M o A, deste modo Hu-ma, ou unindo o M ao Hu, e separando

o A; deste modo Hum-a. E como a duvida passasse a teima, fui consultado para a decisão, e respondi: que por uso se pronunciava do primeiro modo; mas que pelo rigor da arte, se devia pronunciar do segundo por duas razões: a primeira he, porque a palavra Huma coõemse de Hum acrescentado a partícula A; assim como Boma, na opinião dos que a pronunciaçãõ com M, compõem-se de Bom, acrescentando a partícula A para o gênero feminino. E se ninguém pronunciaria Bo-ma ferindo com o M o A, tambem não devemos pronunciar Hu-ma ferindo do mesmo modo. O mesmo se ve na palavra alguma Hu-ma ferindo do mesmo modo. O mesmo se ve na palavra Alguma derivada de Algum, que melhor se pronuncia Algum-a, do que Algu-ma. (FEIJÓ, 1734, p. 84)

Partindo do ponto de vista de Madureira Feijó, o /u/ é a vogal tônica e, por esse motivo, sua pronúncia deveria ser <Hum-a>, ou melhor, <hũ-a>. Partindo desse conceito e da utilização do circunflexo sobre /u/, chegamos à outra argumentação, também defendida por Madureira, quanto à aplicabilidade do circunflexo. Para o ortógrafo, o circunflexo:

[...] he aquelle, com que parte se levanta, e parte se abaixa a voz na pronunciaçãõ de alguma sillaba; de tal forte que não se levanta tanto o tom, que a vogal sõe como agudo; nem se abaixa tanto, que sõe como gave; mas fica em hum semitom, ou meyo tom. O sinal deste acento são duas risquinhas fechadas em cima, e abertas em baixo sobre a vogal, as quaes se formão do acento agudo, e grave, deste modo: â, ê, î, ô, û. V.g. nestas palavras Mancêbo, Senhõra, Romãno &c. porque não dizemos Mancêbo fazendo soar o E com tom agudo: nem dizemos Mancêbo, deprimindo totalmente o tom do E, como se fora breve; mas dizemos Mancêbo com meyo tom. E assim nas mais. (FEIJÓ, 1734, p. 14)

A definição sobre o uso do circunflexo também aponta para o uso do agudo e sua função, mas não definem a aplicação do circunflexo em <huâ>, pois o diacrítico foi apostado sobre a vogal postônica. Para Feijó (1734, p. 48), a “Orthografia é entendida como a arte de escrever rectamente, à semelhança da gramática, justificando-se assim o título de Orthographia ou arte de escrever e pronuncia com acerto a lingua portugueza”, implicando assim na aceitação de algumas normas e rejeição de outras formas de escrita adotadas.

Bacellar aborda em sua *Grammatica philosophica* a entonação de cada sílaba associando-as ao tempo de pronúncia, dividindo-as em breves e longas, definindo o acento da seguinte forma:

Os Accentos dos Agentes, Nominativos &c. he hum“a especie de canto (a); pois algumas as vezes constão aquelles de articulaçãõ, tempo, aspiraçãõ, e paixao (b). Ainda que só se trate da vogal breve ` e da longa circunflexa ^, e da longuissima, ou aguda´; he esta a materia que affugenta os grammaticos, principalmente sobre as medias, por terem hum“as regras, cujas excepçoens, são muitas vezes quasi iguaes aos exemplos. (BACELLAR, 1783, p. 36-37)

Jeronymo Soares Barbosa, autor do *Principios da gramática geral applicados á nossa linguagem*, dedica um capítulo específico para mencionar as formas e usos da boa escrita e pronúnciação: a Orthoepia. Ele separa em vozes portuguesas os sons orais e nasais, dentre os quais são considerados sons nasais claros aqueles representados pelo diacrítico til, apostado sobre a vogal, ou <n> ou <m> posteriores às vogais. Quando da existência de ditongos nasais, explicita que os sons nasais advêm das vogais pré-nasais, como em <ama>, <galinha> ou <pena>, em que vemos:

Sobre o que cumpre advertir que ninguém se engane com a nossa Orthografia vulgar, que pôde muito facilmente induzir em erro, quando escreve os Diphtongos Nasaes umas vezes com a Prepositiva só sem a sua Subjunctiva, como Pam, Bem, em lugar de Pão, Bêe; e outras com ambas as vozes sim, mas com a modificação Nasal fora do seu lugar, como em Mains, Maons, Sermoens, Bens, Ruins. Porque a nasalidade, marcada por nós como Til por cima da vogal, cahindo sempre nos nossos Diphtongos Nasaes sobre a prepositiva dos mesmos; a Orthografia vulgar a vem a pôr no fim das duas vozes, fora do seu lógar, figurando-a com N, que tambem tem este valor, quando não é seguidoo de vogal. Este N, em lugar de Til, teria o seu lugar próprio imediatamente depois da prepositiva, se em vez de escrever Mains, Maons, Sermoens, Beens, Ruins. Mas esa escriptura tinha o inconveniente de fazer do N, signal de nasalidade, um N consoante pela vogal que se lhe segue como fazem os Hespanhoes. Para evitar pois este absurdo, cahio no outro de pôr o signal nasal fora do seu lugar. Porêm quem escrever os Diphtongos Nasaes constantemente com o Til por cima da propositiva, evitará um e outro desacerto. (BARBOSA, 1862, p. 14)

A qualidade e a tonicidade das sílabas são as fontes para o uso do agudo e do circunflexo. Sobre a função dos diacríticos agudo e circunflexo, o gramático menciona:

O Accento grave pelo contrario é aquelle, com que depois de levantar o tom da voz, o abaixamos em uma, ou mais Syllabas, pronunciando-as com menos força e intensidade. O seu signal era a mesma linha vertical, porêm com direção contraria á da aguda deste modo (`) [...]. Destes dois Accentos é composto o Accento Circunflexo, que é aquelle, com que sobre a mesma Syllaba em differentes temos levantamos, e abaixamos sucessivamente o tom da voz. A sua figura é igualmente composta das duas linhas verticaes, que servem de nota ao Agudo e Grave, unidas em cima e abertas em baixo em fôrma de angulo agudo deste modo (^). (BARBOSA, 1862. p. 31)

Os gramáticos e ortógrafos do século XVI representam em suas obras o reflexo do período humanístico, fase em que a literatura, a cultura e o saber estavam atrelados à classe dominante, composta de poucos letrados. A importância com a língua e a necessidade de elevação do português pelos primeiros gramáticos, demonstra a tentativa de fixar a ortografia e perpetuá-la com o bom uso.

O uso e a forma são as propostas apresentadas nas gramáticas e ortografias do século XVIII e, por meio de perspectivas fonéticas, ocorrem as tentativas de restabelecimento de similaridade entre fala e escrita.

Por fim, na fronteira dos séculos XVIII e XIX trazemos a obra de Soares Barbosa, que sintetizou em sua gramática filosófica o pensamento racionalista, marcando o final do século das Luzes. Sua gramática representa um sistema lógico e analítico, mas que traz os mesmos anseios dos autores do século XVIII: a preocupação com a fala e a sua reprodução escrita, marcando mais uma fase do período pseudoetimológico e a preocupação com a grafia.

Os dados: uma breve análise

Com base nas grafias apresentadas nos documentos e seguindo a periodização proposta por Coutinho (2005, p. 77), os processos enquadram-se no período pseudoetimológico. A escrita de <hua> com [h] inicial faz clara referência a esse período, em que

as grafias traziam consoantes duplicadas, sem valor fonético. O objetivo era o de remeter à etimologia das palavras e outros exemplos validam essa classificação, dentre eles: <elle>, <delle>, <assignou>, <huma>.

Os processos possuem quatro escritas diferentes, presentes em dois séculos distintos e com usos diferenciados dos sinais diacríticos, embora tivessem a mesma função.

Atualmente, os sinais de acentuação são utilizados para definir a tonicidade silábica com funções determinadas, por exemplo, o til sobre vogais é empregado para demonstrar a nasalidade em final de sílaba.

Os acentos agudo e circunflexo são utilizados para identificar a tonicidade e a qualidade das vogais orais e nasais, como em sábado, síntese, pêssego e cânfora. No entanto, os documentos apresentam-nos os seguintes aspectos:

- a) O til já era um diacrítico usual. Como afirma Teyssier (2007, p. 29), “o til (~) sinal de abreviação, serve frequentemente para indicar a nasalidade das vogais, que pode vir também representada por uma consoante nasal”. No entanto, os diacríticos que foram utilizados para representar nasalidade possuíam traçados diversificados, ora semelhante ao circunflexo, ora semelhante ao agudo. Encontrado em todos os documentos, identificamos a diferença de traçado em comparação aos vocábulos, atribuindo essa variação à alografia do traçado.
- b) No lugar do til, encontramos o agudo como marca de nasalidade na pós-tônica [a] em <huá> e na tônica [u] em <húa>.
- c) O circunflexo, ou uma alografia do til, como segunda hipótese, foi encontrado apenas no documento do século XVII em <huâ> e <irmâ>. Ambos assinalados com o diacrítico na vogal baixa, em final de sílaba.

Como traçar diferenças entre os diacríticos empregados nos vocábulos? Considerando o caráter fonético e histórico dos sintagmas, realizamos algumas análises.

Os diacríticos apostos sobre [u] em <húa> - /'ua/, bem como sobre [a], em <huá> - /u'a/ e <huâ> - /u'a/, remetem à queda de uma consoante intervocálica marcada com um diacrítico sobre uma das vogais. É possível afirmarmos, ao verificar a evolução dos encontros vocálicos, que, apesar de as grafias não seguirem as evoluções fonéticas, a redução de muitos hiatos em uma só vogal foi de suma importância para traçar as características da escrita, que por muito tempo carregou a duplicidade de vogais. Em muitos vocábulos, essa duplicidade foi mantida para exprimir a tonicidade silábica, como em *estaa* ou *poobre* (TEYSSIER, 2007, p. 53).

Nas frases apresentadas nos quadros 2, 3 e 5, indicamos que o uso do diacrítico remete a uma consoante não representada, nesse caso, a nasal, mas o tipo de diacrítico utilizado para representá-la não é consenso entre os escribas, uma vez que se encontrou diacríticos diferentes do til representando a nasalidade, por vezes, sob o mesmo punho, como ocorreu no documento do início do século XIX, oposição huá/húa - huma. Diante disso, percebemos que o uso de mais de uma variante era comum às épocas analisadas.

No decorrer dos séculos XV e XVI, as situações em que ocorrem hiato deixaram de existir e esses encontros receberam uma consoante como ã<uma. Então, em análise

ao *corpus*, detectamos que os diacríticos, em diferentes casos, representam a nasalidade exprimida pela consoante /m/, suprimida nos vocábulos <hua>, mas presente em <huma>, fonemicamente representada como /'ũma/. Mattos e Silva afirma que

[...] na primeira fase do português arcaico é comum a grafia da vogal duplicada, marcada a nasalidade por til (por dois sinais de til ou um, alongado, que recobre as duas vogais: lãã ou lãa; bõõ, bõo; tẽẽr, tẽer; algũũ, algũu; vĩĩr; vĩr (lat. lana, bonu, tenere, alicunu, venire). Também ocorre a grafia com o diacrítico < ' > em cada vogal (láá, bóó, etc.) que se costuma interpretar como indicador de hiato. (MATTOS E SILVA, 2006, p. 70)

Sobre o assunto, especificamente sobre os casos apresentados, Teyssier declara:

Permanecerão ainda na língua algumas sequencias de vogais em hiato que serão eliminadas posteriormente: ùa (escrito em geral hũa), feminino de um, passará a uma, forma que se generaliza nas grafias do século XVIII [...]. Acrescente-se, por fim, que alguns encontros vocálicos sobrevivem na língua contemporânea; ex.: lua (<lũa [...]). (TEYSSIER, 2007, p. 54)

No entanto, essas construções eram realizadas com o til e nos documentos encontramos outros diacríticos, cujas aplicações nas gramáticas e ortografias consultadas foram identificadas. O vocábulo hũa <ũa<una possuía nasal entre vogais e essa construção manteve-se no século XVII. Diante disso, o til apostado sobre a tônica representava a nasalidade da consoante /n/. Nobiling (1978, p 97, 99) aponta situações como essa na literatura fonética, dentre elas, a queda das consoantes intervocálicas e o uso de um diacrítico para representar a nasalidade.

Como tratamos de vogais tônicas, outros diacríticos foram utilizados para expressar essa tonicidade, dentre eles, o agudo e o circunflexo, apostos sobre a tônica ou na postônica, como em <huá> e <huâ>. O uso desses sinais remete ao alçamento promovido pelo encontro vocálico /ua/, marcando a tonicidade da vogal baixa final, diferentemente do que ocorre em <escrivãõ>, cujo diacrítico é apostado sobre a semivogal [o], que termina em uma vogal, cujo som é mais fechado. Nobiling (1978, p. 91) já o havia analisado e concluiu que “as ressonâncias fricativas são tanto mais nítidas quanto mais distante estiver seu ponto de articulação do da vogal que as antecede”.

De forma geral, o acento agudo e o circunflexo foram utilizados para delimitar uma assimilação: a da consoante nasal. Esse entendimento se dá pelas variações de uso encontradas em um mesmo documento. Além disso, após comparação dos traçados, o acento agudo diferenciava-se significativamente do til, principalmente em relação ao documento de 1833, que apresenta grafias com os dois tipos de acento – til e agudo.

Finalmente uma característica muito clara em todo o *corpus* é o emprego do til apenas para sinalização de vogais nasais, pois esse diacrítico não foi localizado para representar a tonicidade em sílabas orais. Já o uso de agudo e circunflexo para representação nasal foi encontrado. Esses achados validam o uso do til como uma forma de abreviar e representar a assimilação consonantal.

Considerações finais

De Fernão de Oliveira a Barbosa Soares, os preceitos fonéticos e prosódicos foram utilizados para definição da aplicação e uso de todos os diacríticos. As características apresentadas pelas obras citadas refletem os movimentos sociais e políticos de suas épocas e a forma como o conhecimento e a língua eram abordadas em uma sociedade de poucos letrados, em que a tradição fonética fundia-se à tradição latina.

Embora o til não tenha sido utilizado nos vocábulos escolhidos, passou a ser usado como abreviatura a partir do século XVIII, representando a nasalidade ao substituir as consoantes /m/ e /n/, presentes nos lastros etimológicos dos vocábulos, como em lâ<lã<laná, mão<mano ou hũu<ũu<um.

Persistentes até o século XIX, os vestígios da supressão de encontros vocálicos e da queda das consoantes intervocálicas mantiveram-se na escrita, sendo os termos analisados parte dessa herança.

Embora o contexto documental seja o mesmo e, em alguns casos, o uso de termos seja repetitivo, pois estes são fórmulas que finalizam os depoimentos das testemunhas, o uso de palavras escritas de forma variada apresenta as diferenças no emprego dos acentos gráficos. A autoria distinta e o uso diferenciado dos escritos remete, ao fim, à mesma função: o apontamento da tonicidade.

Com a breve análise dos exemplos, identificamos que os diacríticos eram empregados com o objetivo de identificar a sílaba tônica, independente da natureza das vogais. Nasais ou orais, elas recebiam o diacrítico, de acordo com a compreensão que o escriba fazia do contexto auditivo ou de seu conhecimento. Nesse ínterim, remetemos à preocupação com a pronúncia, mencionada por Soares Barbosa e ao conseqüente reflexo dessas práticas na escrita, análise que será realizada em trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. *Ordenações do Reino*. Rio de Janeiro, 1870. Disponível em: <<http://www.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BACELLAR, B. L. M. *Grammatica philosophica da lingua portugueza*. Lisboa, 1783. p. 11-13.

BARBOSA, J. S. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou princípios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. 3. ed. Lisboa: Tipografia da academia, 1862. 347 p.

COUTINHO, I. L. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2005. 355 p.

FEIJÓ, J. M. M. *Orthografia, ou arte de escrever e pronunciar com acerto a lingua portugueza*. Lisboa, 1734. Disponível em: <<http://purl.pt/index/geral/aut/PT/31910.html>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

LEAO, D. N do. *Orthographia da lingoa portuguesa obra vtil & necessaria assi pera bem screuer a lingoa Hespanhol como a Latina & quaesquer outras que da Latina teem origem*. Lisboa, 1576. Disponível em: <<http://purl.pt/index/geral/aut/PT/47390.html>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

LEITE, M. Q. *O nascimento da gramática portuguesa: uso e norma*. São Paulo: Humanitas; Paulistana, 2007. 334 p.

MATTOS e SILVA, R. V. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006. 202 p.

NOBILLING, O. As vogais nasais em português I. *Revista de Estudos Semânticos*. Coleção Littera. Org. Marques, Maria Helena Duarte. Rio de Janeiro: Grifo, 1978. p. 80-109.

OLIVEIRA, F. *Grammatica da lingoagem Portuguesa*. Lisboa, 1536. p. 55-60.

RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*. 1. ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1881. p. 2-40 e 215-180.

SCHWARTZ, S. B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial: 1606-1751*. São Paulo: Cia. das Letras, 2011. 420 p.

TEYSSIER, P. *História da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 142 p.

VERNEY, L. A. *Verdadeiro método de estudar para ser útil à República e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal*. Exposto em varias cartas, escritas poloto R. P. ***Barbadinho da Congregasam de Italia, ao R. P.*** Doutor na Universidade de Coimbra. Valensa: Oficina de Antonio Balle, 1746. Disponível em: <<http://purl.pt/118>>. Acesso em 11.06.2014>. Acesso em: 01 dez. 2011.

Uma pancada na real cabeça – seleção lexical em ofício do Conde de Oeiras sobre um ataque ao rei de Portugal

(A hit on the royal head – the lexical selection in a manuscript letter from the *Conde de Oeiras* about an attack against the king of Portugal)

Renata Ferreira Munhoz

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade São Paulo (USP)

renatamunhoz@usp.br

Abstract: This paper intends to study the lexical selection specially related to adjectives in handwritten documents, based on of the compassion between two lessons of a letter sent by the Conde de Oeiras (best known as the “Marquess of Pombal”) to the captain general of the captaincy of São Paulo, Morgado de Mateus, in the late eighteenth century. The analyzed letter, which is dated 19th December 1769, describes minutely an attack against the Portuguese king, Dom José, in a colorful way. The handwriting is compared with its own copy, probably produced in the captaincy of São Paulo.

Keywords: Philology; manuscripts; adjectives.

Resumo: Este trabalho intenciona estudar a seleção lexical, sobretudo de adjetivos, em fontes manuscritas, a partir do cotejo de duas lições de um ofício enviado pelo Conde de Oeiras (posteriormente, o Marquês de Pombal) ao Morgado de Mateus em seu período de governo como capitão general da capitania de São Paulo, no final do século XVIII, narrando de forma pitoresca um ataque sofrido pelo rei português Dom José. O texto manuscrito, rico em detalhes e datado de 19 de dezembro de 1769, será estudado em sua primeira via, com a assinatura autógrafa do Conde de Oeiras em comparação com uma cópia, provavelmente produzida na capitania de São Paulo.

Palavras-chave: Filologia; manuscritos; adjetivos.

Introdução

Este trabalho tem o intuito de estudar a seleção lexical, sobretudo no que diz respeito aos adjetivos, em fontes manuscritas, a partir do cotejo de duas lições de um ofício enviado pelo Conde de Oeiras (posteriormente, o Marquês de Pombal) ao Morgado de Mateus em seu período de governo como capitão general da capitania de São Paulo. Datado de 19 de dezembro de 1769, o ofício narra de forma pitoresca e rica em detalhes um ataque sofrido pelo rei português.

Esse texto manuscrito será estudado em um testemunho original, com a assinatura autógrafa do Conde de Oeiras, em comparação com uma cópia, provavelmente produzida na capitania de São Paulo. O primeiro testemunho encontra-se arquivado em versão microfilmada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, como parte do Fundo Morgado de Mateus; enquanto a cópia pode ser pesquisada diretamente no cartulário¹ em que se encontra encadernada no acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

¹ Os cartulários eram livros em que se copiavam as correspondências recebidas. São conhecidos como *códices factícios* por reunirem em uma encadernação testemunhos escritos, originariamente independentes.

Como aporte metodológico, foram empregadas as seguintes etapas para a produção deste artigo:

- I. A realização da transcrição semidiplomática, pois para estudos linguísticos não seria viável uma edição de textos antigos totalmente transcritos no português atual, pois se perderiam todas as particularidades essenciais da escrita do período.
- II. O desenvolvimento da *collatio*, ou colação, enquanto primeira parte da operação de edição crítica, em que se compararam as duas lições, embora sem o interesse de reconstituir o texto original, em busca de se verificarem as variantes.
- III. A montagem do *aparato crítico* ou *aparato de variantes*, no qual se registraram os termos com variação gráfica no processo de transmissão da versão original à cópia.
- IV. A construção da análise sobre o emprego dos itens lexicais, com atenção especial aos adjetivos e locuções adjetivas, na construção do discurso veiculado no documento manuscrito.

O corpus

O *corpus* selecionado é formado por um conjunto de dois testemunhos de um ofício manuscrito da segunda metade do século XVIII, estudados como fragmentos que retratam o uso da língua portuguesa em correspondências oficiais do século XVIII.

Selecionou-se, segundo a classificação de tipologia documental estabelecida por Bellotto (2002, p. 54-77), um ofício, a fim de possibilitar a comparação entre um documento original e sua cópia. Os ofícios são documentos não diplomáticos e informativos, por meio dos quais se mantém o intercâmbio de informações de forma padronizada e em caráter oficial entre subalternos e autoridades e entre órgãos públicos e particulares.

Esses testemunhos do ofício foram transcritos de forma semidiplomática e justalinhar. De acordo com Cambraia, Cunha e Megale (2001, p. 13), a edição de textos antigos totalmente transcritos no português atual seria inviável para estudos filológicos, uma vez que se perderiam todas as particularidades essenciais da escrita do período. Decorre daí a escolha pela edição semidiplomática, que mantém as marcas textuais como a pontuação, as abreviaturas, a segmentação e a junção de palavras.

A fim de facilitar a visualização, transcreveram-se apenas as duas primeiras páginas, que constituem um fólio da versão original do ofício. Utilizaram-se, para tanto, as “Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos”, propostas durante o 2º. Seminário “Para a História do Português do Brasil”, realizado em Campos do Jordão, em maio de 1998, a fim de que a transcrição torne-se fonte fidedigna de consulta. Essas normas foram seguidas de acordo com a dissertação de mestrado de Munhoz (2009, p. 85-87).²

Apresentam-se, a seguir, os dois testemunhos estudados. Há, inicialmente, o verbete explicativo em formato de box, elaborado com base no proposto por Megale e Toledo Neto (2006, p. 133). A versão fac-similar do manuscrito original idiógrafo é seguida da

² Dissertação disponível para consulta no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01122009-152250/fr.php>>.

respectiva transcrição semidiplomática. Por fim, incluem-se as imagens fac-similares dos três fôlios do testemunho B. Por questão de espaço e para se evitarem conflitos de numeração das linhas, optou-se por incluir unicamente a transcrição do testemunho original. Além disso, por se tratar de um manuscrito bem conservado, é possível conferir na própria versão fac-similar as grafias apontadas no aparato crítico.

Quadro 1. Box contendo o verbete do ofício

1769, Dezembro, 19. Lisboa. OFÍCIO do Conde de Oeiras, ao Governador e Capitão General da Capitania de São Paulo, Dom Luís Antonio de Souza Botelho Mourão, informando sobre um ataque sofrido pelo Rei de Portugal.

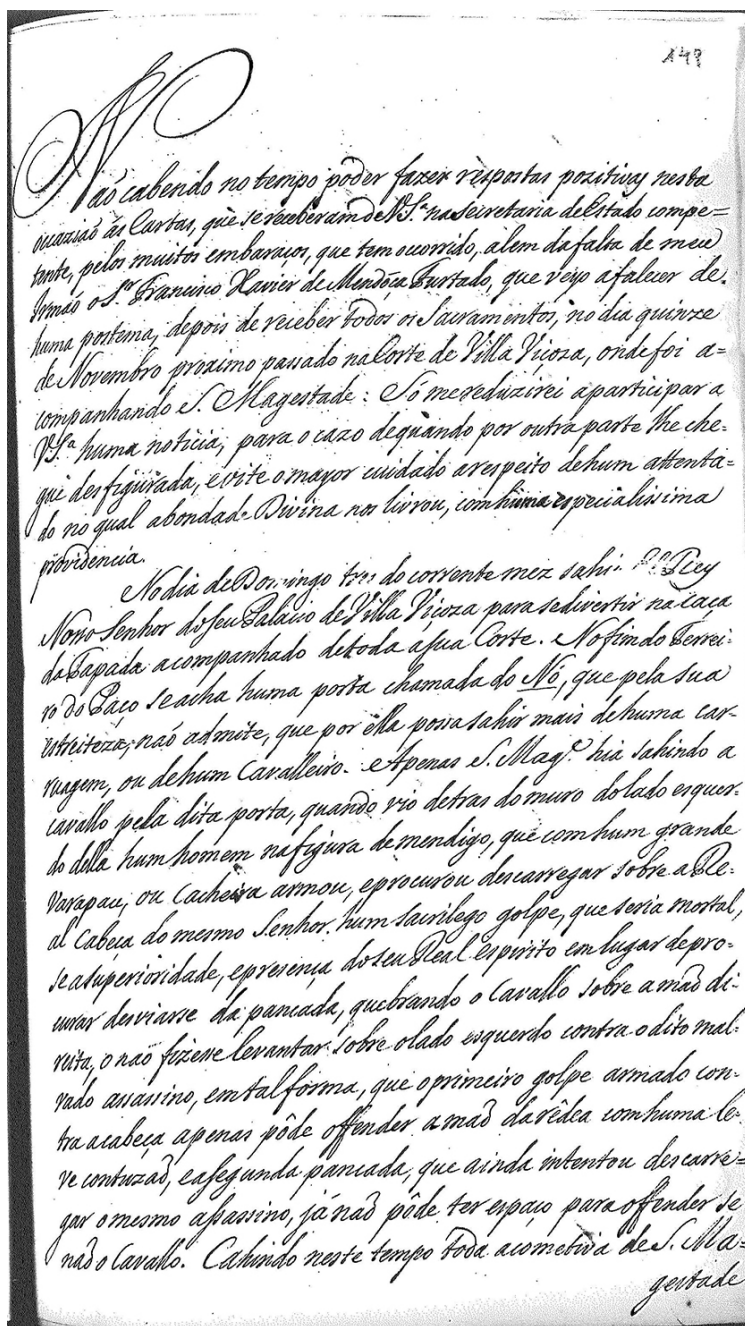


Figura 1. Página 1 do testemunho A (original idiógrafo)

Naõ cabendo no tempo poder fazer respostas positivas nesta
occaziaõ ás Cartas, que se receberamde *Vossa Senhoria* na Secretaria de Estado compe=
tente, pelos muitos embaraços, que tem ocorrido, alem da falta de meu
Irmaõ o *Senhor* Francisco Xavier de Mendõça Furtado, que veyo a falecer de
5 huma postema, depois de receber todos os Sacramentos, no dia quinze
de Novembro proximo passado na Corte de Villa Viçozza, onde foi a=
companhando *Sua Magestade*: Só me reduzirei a participar a
Vossa Senhoria huma noticia, para o cazo de quando por outra parte lhe che=
gue desfigurada, evite o mayor cuidado a respeito de hum attenta=
10 do no qual a bondade Divina nos livrou, com huma especialissima
providencia.
No dia de Domingo tres do corrente me sahio El Rey
Nosso Senhor do seu Palacio de Villa Viçozza para se divertir na caça
da Tapada acompanhado de toda a sua Corte. No fim do Terrei=
15 ro do Paço se achava huma porta chamada do Nó, que pela sua
estreiteza, naõ admite, que por ella possa sair mais de huma car=
ruagem, ou de hum Cavalleiro. Apenas *Sua Magestade* hia sahindo a
cavallo pela dita porta, quando vio detras do muro do lado esquer=
do della hum homem na figura de mendigo, que com hum grande
20 Varapau, ou Cacheira armou, e procurou descarregar sobre a Re=
al Cabeça do mesmo Senhor hum sacrilego golpe, que seria mortal,
se a superioridade, e presença do seu Real espirito em lugar de pro=
curar desviar-se da pancada, quebrando o Cavallo sobre a mão di=
reita, o naõ fizesse levantar sobre o lado esquerdo contra o dito mal=
25 vado assassino, em tal forma, que o primeiro golpe armado con=
tra a cabeça apenas pôde offender a mão da rêdea com hum ale=
ve contuzão, e a segunda pancada, que ainda intentou descarre=
gar o mesmo assassino, já naõ pôde ter espaço para offender se
naõ o Cavallo. Cahindo neste tempo toda a comitiva de *Sua Ma*=
30 gestade

Magestade sobre o referido monstro, foi tão obtinada a sua
cidade, que maltratou algumas das penas, que estavam mais
em quanto não foi preso; principalmente por que a Magestade
com outra presença de espirito, que só na grandeza do seu
animo podia caber, no meio do conflito de hum tão incerto
sulco, ordenou que ninguém matasse, ou fizesse o mesmo ma-
atrasado, mas que só o prendessem. Cuida esta Ordem em
ou a Magestade sucessivamente o seu caminho para a Bay-
onde se divertia até a noite na forma do costume dos mais
e se recitava a esta Corte no dia de hoje do corrente. O mesmo
Reo sendo com effeito tomado as mãos, preso, e estado foi
do para segura prisão em que se acha.

Das primeiras Embarcações, que daqui partirem
vemente, participarei a V. Ex. as Resoluções de Sua Mage-
respectivas ás Cortes del Rey.

Suas Magestades se conservam na feliz disposição
devermos desejar-lhes, ea mesma logram todas as mais Felices

De V. Ex. a M.ª Galvão de Novasenhora
da a 19. de dezembro de 1769 Conde de Bexiga

S. D.ª Luiz Antonio de Souza.

Figura 2. Página 2 do testemunho A (original idiógrafo)

[[Magestade]] sobreo referido monstruo, foi taõ obstinada a su[a fero=
cidade, quemaltratou algumas das pessoas, que estavam mais [perto]
emquanto naõ foi prezo; principalmente porqueSua Mages[tade]
35 com outra presença de espirito, quesó na grandeza doseu[Real]
animo podia caber, no meyo do conflito dehum taõ inespera[do in=
sulto, ordenou que ninguem matasse, ouferisse o mesmo [malvado]
assassino, mas quesó o prendessem. E dada esta Ordem con[tinu=
ouSua Magestade successivamente oseu caminho para aTap[ada,]
40 onde sedivertio athé á noite naforma do costume dos mais [dias,]
eserecolheo aestaCorte no dia deseseis do corrente. O execr[ando]
Reo sendo com effeito tomado ás maõs, prezo, e atado foi c[onduzi=
do paraSegura prizaõ emqueseacha.

Pelas primeiras Embarçaõens, que daqui partiraõ [breve=
45 mente, participarei aVossaSenhoria Resoluçoens deSuaMag[estade]
respectivas ás Cartas deVossaSenhoria.

Suas Magestades se conservam na felis disposiça[õ, que]
devemos desejarlhes, ea mesma logram todas as mais Pess[oas Reaes.]

Deosguarde aVossaSenhoria Palacio deNossaSenhora [daAju=
50 da a19 deDesembro de1769

Conde deOeiras

Senhor DomLuis Antonio deSouza.

60

Não cabendo no tempo poder fazer
 Raportas positivas nesta causa ao Senhor, que se
 recebeu de R.^{ma} Secretária de Estado competente
 se, pelo malhe embarcaçõ, que tem corrido, além
 da falta de nos termos do Senhor Francisco Xavier
 de Mendonça Coutado, que sup. a falção de hum
 portama, depois de receber todos os Sacramentos, no
 dia quinze de Novembro proximo passado na Cor-
 te de Villa Rica, onde foi acompanhando Sua
 Magestade. Se me reduzerei a participar a
 R.^{ma} humia noticia, para o caso de quando por
 outra parte lhe chegar de figurado, e visto a ma-
 yor cuido de respeito de humo alenteado, no qual
 a bondade Divina na obra, com humia espe-
 cialissima providencia.

No dia de Domingos
 de Corrente, me sahio o R.^o N.^o do Senhor
 do Real Palacio de Villa Rica para se divertir na
 caça da Capata, acompanhado de toda a sua Corte
 No fim do Correo do Povo se achou humia por-
 ta charrada do R.^o, que pela sua entelheza,

Figura 3. Página 1 do testemunho B (cópia)

entelheza, não admittio que por ella possa sahio
 mais de humia carruagem, ou de humo Caval-
 ro. Apenas sua Magestade huia sahindo a
 cavallo pela dita porta, quando viu de stras do mu-
 ro de Laas equo de villa huia humo na fi-
 gura de mouro, que com hum grande vara-
 pau, ou Cachira armada, e por cima de carregar
 sobre a Real Cabeça do mesmo Senhor huia
 aonde se golpe, que seria mortal, se a superio-
 ridade e prudencia de seu Real espirito em lugar
 de procurar deviancia a pancada, que brande o
 cavallo sobre a mão direita, e não se fizesse levau-
 tar sobre o lado esquerdo contra o dolo maldade
 assasino, em tal forma, que o primeiro golpe
 armado contra a cabeça apenas pode offender
 a mão da direita com humia leve convulsão, e a se-
 gunda pancada, que ainda intentou de carregat
 e mesmo assasino, ja não pode ser ouço para
 offender se não o cavallo. Cahirido neste tem-
 po toda a amilicia de S. Magestade sobre e re-
 ferida memoria, foi taes obediencia a sua feraci-
 dade, que maltraleu algumas das pessoas, que
 citavaõ mais perto em quanto não foi preso, prin-
 cipalmente por que S. Magestade com outra

Figura 4. Página 2 do testemunho B (cópia)

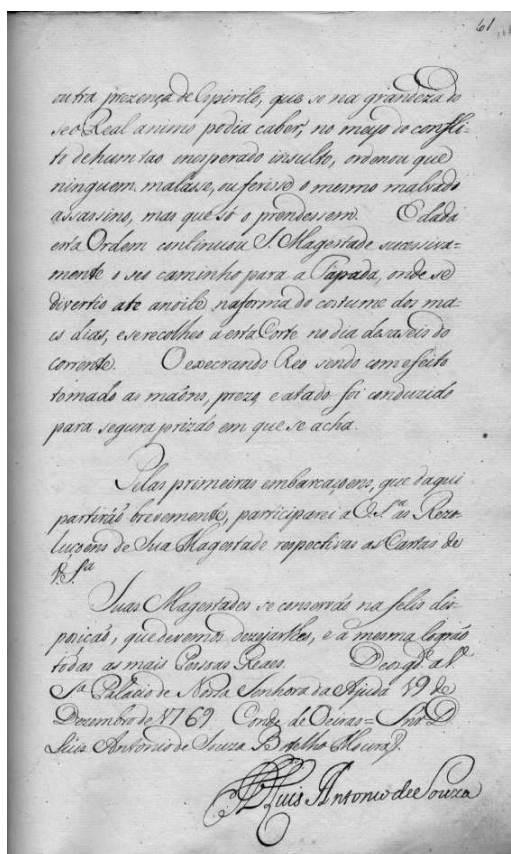


Figura 5. Página 3 do testemunho B (cópia)

Cotejo dos testemunhos

De acordo com Blecua (1983, p. 43), a colação (*collatio codicum*) constitui uma etapa importante a uma edição crítica por permitir que o editor identifique as variantes que comumente ocorrem no processo de cópia. Considerando-se que o copista lê um fragmento, memoriza-o, dita-o a si mesmo e transcreve-o, para só então retornar ao modelo, torna-se comum, além das intervenções voluntárias, os erros de cópia. Ainda segundo Blecua (1983, p. 18), tais erros podem ser classificados como “por adição” (*adiectio*); “por omissão” (*detractatio*); “por alteração da ordem” (*transmutatio*); “por substituição” (*immutatio*). Comparando-se os dois testemunhos que constituem o *corpus* deste artigo, pôde-se construir o quadro a seguir:

Quadro 2. Aparato de variantes gráficas

Testemunho A	Testemunho B
positivas	positivas
occaziaõ	ocasiaõ
receberam	receberaõ
attentado	atentado
mez	mês
Viçozza	Viçosa

Uma vez que as variantes são devidas a alternâncias de ordem meramente gráfica, pode-se inferir que não se tratam exatamente de erros, como os que Blecua (1983, p. 18) elenca, mas de intervenções voluntárias, devidas à escolha do copista, situação recorrente no período pseudoetimológico da Língua Portuguesa.

Por não haver alternâncias entre os testemunhos que impliquem no nível do discurso, a análise foi desenvolvida a partir das ocorrências do testemunho original transcrito, o que facilita também a conferência do fragmento no corpo do texto.

Redigidos em papel de trapo, suporte bem resistente, ambos os testemunhos não apresentam problemas de degeneração pelo tempo, tais como a umidade, o fogo, a deterioração por má conservação, nem a ação de paporófagos.

Assim, brevemente observadas algumas características formais, sem se pormenorizarem questões de cunho paleográfico ou codicológico, parte-se para a análise de aspectos do discurso contido no ofício a partir da observação da subjetividade, definida por Benveniste (2005, p. 285) como a capacidade de o locutor definir-se como sujeito, estabelecendo seu *status* linguístico. Para tanto, optou-se pela observação do emprego vocabular, com a significação das “palavras-chave que apresentam significado cultural” (PEDROSA, 2008, p. 132) e a estrutura textual, estudando-se as estratégias de construção do poder e do *ethos* do Conde de Oeiras enquanto autor.

Análise

Diante da riqueza de detalhes apresentados no discurso do *corpus* em análise, optou-se por observarem-se mais detidamente a classe gramatical dos adjetivos, bem como locuções adjetivas enquanto expressões de adjetivação. Sendo o autor do ofício, o Conde de Oeiras, representante da mais alta esfera do governo português, esta análise visa compreender em que medida a construção discursiva garantia a hegemonia, a ideologia e o poder inerentes ao sistema sociopolítico do período.

A presente análise leva em conta a asserção de Andrade (2011, p. 21), de que para além dos estudos filológicos, é preciso levar em conta também a perspectiva sociológica, segundo a qual a linguagem é uma atividade social relacionada à representação da realidade. Tal representação nunca é totalmente objetiva, o que pode ser comprovado pelo uso de adjetivos subjetivos, a que Engelmann³ (apud MOSCA, 1991, p. 70) conceitua como o lexema preferencial para rotular os estados subjetivos, por serem termos polares no diferencial semântico usado como escala para o estudo desses estados subjetivos. Dessa forma, os adjetivos atuam como importantes indícios linguísticos ao fornecerem referenciais de avaliação ou de apreciação de seus autores, sobretudo porque “o adjetivo é um elemento privilegiado de penetração do ideológico no discurso, como campo de investimento de valor” (MOSCA, 1991, p. 117).

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 73-131), os adjetivos classificados como objetivos são os que meramente caracterizam o substantivo, independente do posicionamento do autor. Já os subjetivos subdividem-se em afetivos e avaliativos. Adjetivos afetivos pressupõem uma reação emocional do autor na apresentação da propriedade dos

3 ENGELMANN, A. Relato verbal, principal representante da consciência humana. *Ciência e Cultura*, v. 41, p. 680-685, 1989.

substantivos que determinam, enquanto os avaliativos são subdivididos em axiológicos e não axiológicos. Os axiológicos implicam a noção de escolha individual e subjetiva do autor pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais, como produto da cultura da determinada sociedade em que o indivíduo se encontrar inserido.

O texto analisado foi entendido como “discurso”, na medida em que representa um “enunciado escrito que supõe, numa situação de comunicação, locutor e interlocutor”, de acordo com o conceito de Houaiss (2001, p. 1064). Comumente usados em textos literários, os adjetivos aparecem em grande quantidade no *corpus*, indicando que a subjetividade estava presente na esfera pública.

Com base nessas considerações, parte-se para a análise retomando o início do texto, em que se retoma a informação do falecimento de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, o Secretário de Estado, “no dia quinze | deNovembro proximo passado naCorte de Villa Viçosa” (linha 6), por conta de “huma postema”⁴ (linha 6). Informa-se que essa morte tornara-se um embaraço a “poder fazer respostas positivas | nesta occasiaõ ás Cartas, que se receberamdeVossaSenhoria naSecretaria deEstado” (linha 1). Com isso, as cartas enviadas pelo Morgado de Mateus à Secretaria de Estado ficariam, “nesta | occasiaõ” (linha 1) sem resposta.

Por meio da menção da morte de seu irmão, o Conde de Oeiras confirma sua própria religiosidade: “veyo afalecer de | huma postema, depois de receber todos os Sacramentos” (linha 4) e a proximidade de sua família com o rei de Portugal “ondefoi a= | acompanhando Sua Magestade” (linha 6). É com base nessa relação com a família real que o autor constrói as estratégias de autoapresentação de seu *ethos* no discurso.

Nesse contexto autoral, o documento trata de assunto selecionado em detrimento de outros: “Só me reduzirei a participar a | VossaSenhoria huma noticia” (linha 7), a fim de manter a veracidade dos fatos “para o cazo dequando por outraparte lhe che= | gue desfigurada” (linha 8). Comprova-se, assim, que o autor assume o papel de informante da versão correta dos fatos, ao empregar um adjetivo avaliativo axiológico em seu favor. Ao atribuir a si o *ethos* de confiabilidade, comprova que “o controle social se dá por meio do controle do discurso e de sua produção, afinal, quanto menos poderosa for uma pessoa, menos o seu acesso às formas de escrita” (DIJK, 2012, p. 44).

Trata-se “de hum attenta= | do no qual a bondade Divina nos livrou, comhuma especialissima | providencia” (linha 9) contra “ElRey | NossoSenhor (linha 12), ao sair de “doseuPalacio deVilla Viçosa parasedivertir nacaça | daTapada acompanhado detoda asua Corte” (linha 13). A adjetivação subjetiva axiológica de cunho religioso desenvolve-se a partir dessa introdução do caso e se estende ao longo de toda a correspondência, de forma a estabelecer a imagem pretendida ao caso narrado.

Assim, detalhes como a passagem (“Nofim do Terrei= | ro do Paço seacha huma porta chamada do Nó, que pelasua | estreiteza, naõ admite, que por ella possasahir mais dehum car= | ruagem, ou dehum Cavalleiro.” (linha 14)) e a localização do homem (“detras do muro dolado esquer= | do” (linha 18)) parecem ser de grande importância para o desenvolvimento da explanação do evento narrado e tomam grande parte do texto, com descrições baseadas na adjetivação. Assim, essa correspondência constrói-se por meio de

4 *Postema* é um abscesso, uma inchação avermelhada e dolorosa, em que o pus comprime as terminações nervosas da região afetada.

estratégias típicas da tipologia textual da narração, de modo a usar recursos da narrativa que permitissem disseminar, embora de maneira velada, preceitos aliados à cultura portuguesa patriarcal.

Nessa diretriz, apresenta-se a dicotomia, entre a bondade do rei e a maldade do ‘humhomem nafigura de mendigo’ (linha 19) que o atacou, reforçada ao longo de todo o texto:

Quadro 3. Descrições do Rei

Rei
“presença <u>d</u> oseu <u>R</u> eal <u>e</u> spirito” (linha 22)
“com outra presença <u>de</u> <u>e</u> spirito” (linha 35)
“na grandeza <u>d</u> oseu [<u>R</u> eal] <u>a</u> nimo” (linha 35)

As locuções adjetivas axiológicas constroem a posição de herói ao Rei, adicionando-se o fato de ter ordenado “que ninguém matasse, ouferisse o mesmo [malvado] | assassino, mas quesó o prendessem” (linha 37).

Quadro 4. Descrições do adversário do Rei

Homem que atacou o Rei
“armou, eprocurou descarregar sobre aRe= al Cabeça do mesmo Senhor humsacrilego golpe, queseria <u>m</u> ortal” (linha 20)
“ <u>m</u> al= <u>v</u> ado assassino” (linha 24)
“ <u>r</u> eferido monstro” (linha 32)
“foi taõ <u>o</u> bstinada a su[a fero=] cidade, quemaltratou algumas das pessoas, que estavam mais [perto] emquanto não foi prezo” (linha 32)
“O <u>e</u> xecr[ando] Reo” (linha 41)

O homem que manejava um “grande | Varapau, ou Cacheira” (linha 19) foi descrito como o vilão, nomeado como “[malvado] | assassino” (linha 37), sem ter de fato cometido qualquer homicídio na situação narrada. Os adjetivos grande e malvado assumem função subjetiva, a fim de acrescentarem as acusações contra “o execr[ando] Reo” (linha 41), assim caracterizado por mais um adjetivo axiológico. A favor desse homem não foi sequer mencionada a possibilidade de haver razões sociais ou políticas que pudessem ter motivado o atentado. A ele, a exemplo da população do período, não era dado o direito da comunicação pública. Isso porque, segundo Dijk (2012, p. 119), além do *status* social garantido pelas posições políticas, a base de poder é representada pelos recursos simbólicos do acesso à comunicação e ao discurso público.

O ofício justifica, por meio da caracterização dos dois personagens centrais, as consequências negativas ao homem, embora atenuadas pelo Rei: “tomado às mãos, prezo, e atado foi c[onduzi= | do] paraSegura prizaõ emqueseacha” (linha 42). Observa-se, com isso, que o poder social não apenas aparece ‘nos’ ou ‘por meio dos’ discursos, mas também que é relevante como força societal ‘por detrás’ dos discursos, conforme Dijk (2012, p. 44).

Nesse sentido, apresenta-se a superação heroica do ataque sofrido: “o primeiro golpe armado con= | tra acabeça apenas pôde offender a maõ da rêdea comhumale= | ve contuzaõ’

(linha 25) e “asegunda pancada [...] já não pôde ter espaço para offender se| não o Cavallo’ (linha 27). Esse ataque não gerou consequências ao Rei, que “con[tinu=] | ou (*Sua Magestade*) successivamente o seu caminho para a Ta[pada,] | onde se divertiu até á noite na forma do costume dos mais [dias]” (linha 38). Nota-se que a descrição permeia toda a construção da narrativa sobre o ataque, empregando pela adjetivação afetivo-axiológica uma retórica composta de apelos de cunho dramático com forte apelo emocional.

Em detrimento de questões de maior relevância à política da capitania de São Paulo, um acontecimento cotidiano da corte portuguesa é narrado de forma detalhada em correspondência oficial. Assim, o plano do privado e o do público confundem-se como característica da política vigente no Brasil setecentista. Conforme Villalta (2005, p. 332), a realidade colonial apresentava a constante confusão do público com o privado, permeando-se pela sociabilidade comunitária e pela civilidade das aparências vigente no Antigo Regime:

[...] um padrão de civilidade que cindia o parecer e o ser e, ao mesmo tempo, conferia ao espaço público grande importância na identificação dos indivíduos e dos grupos, tornando a glorificação das aparências, a simulação e a dissimulação uma regra básica de sociabilidade. (VILLALTA 2005, p. 332)

Sobreposto a assuntos políticos da capitania que aguardavam resposta, a ocorrência do ataque foi tratada em detalhes. Em contrapartida, assume-se a necessidade de serem respondidos os documentos políticos enviados da capitania de São Paulo ao reino “Pelas primeiras Embarçoens, que daqui partirão [breve=] | mente, participarei a *Vossa Senhoria* Resoluçoens de *Sua Mag[estade]* | respectivas ás *Cartas de Vossa Senhoria*” (linha 44).

O ofício apresenta sua conclusão de forma a reiterar a sobreposição do plano do privado real em prejuízo do público coletivo da colônia, com a afirmação de que “Suas Magestades se conservam na feliz disposição[õ, que] | devemos desejar-lhes” (linha 47). Em adição, como se mencionara que o Rei encontrava-se acompanhado de toda a sua corte, confirma-se que a mesma feliz disposição “logram todas as mais Pess[oas Reaes.]” (linha 48). Conclui-se, dessa maneira, com a adjetivação afetivo-axiológica, a fim de integrar a imagem positiva da realeza à ideologia do Brasil colonial.

Conclusão

A partir da edição semidiplomática como meio de reprodução textual de um manuscrito ainda não publicado, pretendeu-se estudar as escolhas lexicais na correspondência formal entre o Conde de Oeiras e o Morgado de Mateus enquanto governantes, realçando os vocábulos que apontam a subjetividade na narrativa sobre um ataque contra o Rei em seu passeio de domingo.

As lições encontradas nos testemunhos A e B (versão idiográfica, com a assinatura de próprio punho do Conde de Oeiras, em comparação com uma cópia produzida na capitania de São Paulo) do documento estudado apresentam apenas divergências gráficas, que não interferem no conteúdo do discurso.

Nessa correspondência administrativa oficial, um acontecimento cotidiano da corte portuguesa é narrado de forma detalhada, sobrepondo-se a assuntos políticos da capitania que aguardavam resposta. Com isso, o ofício em análise une as esferas do privado e o do público, apontando uma característica observada por diversos estudiosos na política do Brasil colonial setecentista.

Dessa maneira, a análise do ofício, embora sucintamente desenvolvida, permite que se vislumbrem as relações de dominação construídas a partir da ideologia apresentada no nível discursivo. Assim, a escolha vocabular do ofício analisado, em especial no que diz respeito aos adjetivos, aponta traços da construção discursiva iluminista, objetivando a legitimação da política pombalina.

Esse artigo intencionou, portanto, apresentar um fragmento textual que retratasse o uso da linguagem na instância do discurso da documentação governamental portuguesa setecentista e a interação social geradora e gerada por esse texto, a exemplo das demais correspondências do período. Objetivou-se, em última instância, que a divulgação do presente manuscrito incentive novas pesquisas filológicas e, por seu caráter curioso, possa despertar nos leitores o interesse pelos manuscritos enquanto fontes de dados não apenas linguísticos, mas também históricos e culturais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. C. V. O. Novos caminhos da linguística textual. *Revista de Filologia Portuguesa*. São Paulo: Edusp, 2011.

BLECUA, A. *Manual de crítica textual*. Madrid: Editorial Castalia, 1983.

BELLOTTO, H. L. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de Arquivo*. Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 2002.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Campinas: Pontes, 2005.

CAMBRAIA, C. N.; CUNHA, A. G. da; MEGALE, H. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Série Diachronica 1, Humanitas, 2001.

DIJK, T. A. van. *Discurso e poder*. Judith Hoffnagel, Karina Falcone (Org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922 p.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. 4. ed. Paris: Armand Colin, 1980.

MEGALE, H.; TOLEDO NETO, S. de A. T. (Org.) *Por minha letra e sinal* (Documentos do Ouro do Século XVII). São Paulo: Ateliê Editorial / Fapesp, 2006.

MOSCA, L. do L. S. *Subjetividade no editorial: uma análise retórico-argumentativa da adjetivação*. 1991. 406 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

MUNHOZ, R. F. *Correspondência oficial para o Morgado de Mateus transcrição semiplomática do livro n° 170 do AESP de 1767 a 1775*. 2009. 555 f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas e Vernáculas. Área de Concentração: Filologia Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEDROSA, C. E. F. *Análise Crítica do Discurso: do linguístico ao social do gênero midiático*. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2008.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L. M. (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 332-385.

Políticas de gabinete e o professor engessado: uma análise dos documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Paulo

(Policy and the tied teacher: an analysis of the city of São Paulo Prefecture's official documents)

Aline Akemi Nagata

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP)

kemi.nagata@gmail.com

Abstract: This study aims to analyze the official documents published by the city of São Paulo Prefecture (PMSP), namely, Curriculum guidelines and students' handouts, seeking to understand the consequences of this policy implementation to a teacher's daily work. The hypothesis to be defended is that, gradually, the curriculum, the methodology and the assessment are being imposed on schools, dramatically reducing the autonomy of teachers have. Furthermore, these publications appear to have the purpose of evaluation of schools and teachers, ignoring the diversity of students achieved by the PMSP itself. Therefore, we sought to answer the following question: what is the role of the teacher and the student in defining the curriculum, considering that all decisions (content, materials, methodology) come from other instances (Government and Education Secretariat), without being discussed with those involved in the process?

Keywords: Curriculum guidelines; São Paulo's city hall; autonomy; teacher.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar os documentos oficiais publicados pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), a saber: as Orientações Curriculares (OC) e os Cadernos de Apoio e Aprendizagem (CAA), buscando compreender as consequências da implementação de políticas de gabinete no trabalho diário do professor. A hipótese defendida é de que, aos poucos, o currículo e as formas de trabalho e avaliação vêm sendo impostas às escolas, reduzindo a autonomia do professor. Além disso, tais publicações parecem ter como propósito a avaliação de unidades de ensino e professores, ignorando a diversidade de público atingida pela própria PMSP. Dessa forma, buscamos responder a seguinte questão: qual é o papel do professor e do aluno na definição do currículo escolar, considerando que todas as decisões (conteúdos, materiais, metodologia) vêm de outras instâncias (Governos e Secretarias), sem serem discutidas com os envolvidos no processo?

Palavras-chave: Orientações curriculares; Prefeitura de São Paulo; autonomia; professor.

Para começo de conversa...

Pensar em um currículo único para as escolas brasileiras é problemático quando consideramos os muitos “brasis” que compõem as diferentes regiões de nosso território. Mais ainda, quando sabemos que escolas equipadas com a melhor infraestrutura e tecnologia disponível atualmente convivem lado a lado com escolas que não dispõem nem mesmo de lousa ou carteiras.

Ainda assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, no artigo 9º, inciso IV, diz que a União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências que nortearão os conteúdos mínimos, assegurando formação básica comum a todos. Dessa forma, no artigo 26º, da referida lei, temos:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Portanto, a LDB estabelece que a União é responsável pela delimitação de um conteúdo curricular mínimo, que deve ser complementado em cada sistema de ensino e unidade escolar por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais da clientela atendida.

Para o cumprimento da Lei, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de:

[...] de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5)

Percebe-se que o respeito à diversidade regional é recorrente no discurso, tanto da LDB, quanto dos PCN. Nesse último, também é ressaltado que os documentos devem servir como apoio ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, reafirmando sua autonomia no estabelecimento do currículo, desde que respeitado o conteúdo mínimo exigido. Tal postura constitui um grande avanço nas políticas educacionais brasileiras, visto que, em vez de pré-fixarem objetivos e conteúdos curriculares, os PCN são diretrizes que visam a nortear os currículos e seus conteúdos mínimos (ROJO, 2000).

Considerando a base nacional, as redes estaduais e municipais têm liberdade, então, para estabelecer a parte diversificada do currículo, de acordo com as especificidades de sua região:

A construção dos próprios currículos para o Ensino Fundamental, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção da cidadania. (ROJO, 2000, p. 28)

Para tanto, a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, o maior sistema do país, que atende a cerca de 1 milhão de alunos, em 1450 escolas,¹ publicou, em 2007, as Orientações Curriculares: Proposição de expectativas de aprendizagem (OCs).

Sua elaboração, coordenada pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT), é de responsabilidade de especialistas de diferentes áreas, que contaram com a parceria de educadores, gestores em educação e de políticas públicas, organizações não governamentais (ONGs), 3º setor, sociedade civil e pesquisadores universitários. Uma versão preliminar foi feita e discutida entre educadores de todas as unidades e, com base nelas, foi elaborada a versão final, distribuída a todos os professores da rede no início do ano letivo de 2008 (SÃO PAULO, 2007).

¹ Dados retirados do *site* oficial da rede: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: abr. 2013.

Os documentos seguem a sistemática tanto de escritura quanto teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais e têm como objetivos expressos a articulação entre as unidades educacionais e entre os ciclos, além de servir como auxílio às unidades de ensino (UEs) na elaboração da parte autônoma de seus projetos pedagógicos, sendo também um aprofundamento de diretrizes anteriores publicadas em 2006.

Eles são apresentados como uma necessidade, apontada pelos professores, de um documento que orientasse a organização escolar, bem como explicitasse as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas ao final de cada ano do ciclo. E, assim como os PCNs, visam a fornecer subsídios para a “seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes” (SÃO PAULO, 2007, p. 10).

Vimos, então, que tanto o Governo Federal quanto o município de São Paulo estão preocupados em estabelecer critérios mínimos de aprendizado para os estudantes de nosso país, que são cobrados nas avaliações nacionais (Prova Brasil) e municipais (Prova da Cidade e Prova São Paulo²). Contudo, reafirmando o dito nos documentos (PCN e OC), as publicações servem como diretrizes, parâmetros, orientações para os estabelecimentos de ensino discutirem e, junto com os professores, definirem as trajetórias para seus alunos.

Diante de conteúdos mínimos estabelecidos pelo governo federal e pelo município de São Paulo, cabe ao professor, após conhecer sua turma e realizar diagnósticos de aprendizagem, iniciar seu planejamento.

Sua autonomia estaria na forma como os conteúdos mínimos serão trazidos para a sala de aula, bem como na definição do espaço que terão, de acordo com o interesse e necessidade dos alunos atendidos. Mas será que ela, de fato, existe?

Os CAA e a autonomia do professor

Em 2010, a prefeitura de São Paulo publica os “Cadernos de apoio e aprendizagem” (CAA), de Língua Portuguesa e Matemática,³ para os Ciclos I e II,⁴ com a finalidade de:

2 As referidas avaliações foram, recentemente, descartadas pelo atual Governo paulistano, que optaram por utilizar somente a Prova Brasil, realizada a cada dois anos, para cálculo do Ideb das escolas brasileiras. Todavia, embora o discurso oficial seja o dito, a Prova da Cidade continua a ser aplicada todos os bimestres nas escolas, agora chamada de Avaliação Bimestral, retomando inclusive, algumas questões e textos-base de provas anteriores, com obrigatoriedade de envio dos resultados para SME.

3 Em 2012 foram publicados os Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Ciências da Natureza, para o ciclo I. A atual gestão paulistana, apesar de não ter descartado totalmente os CAA, não deu continuidade à implantação do material de Ciências da Natureza para o Ciclo II. Além disso, publicou material intitulado “Interfaces Curriculares”, para os 4º e 5º anos do Ciclo I, e 4º ano do Ciclo II (ciclo de 8 anos), sinalizando o futuro descarte dos materiais.

4 O atual Governo recentemente reorganizou os Ciclos da capital paulista da seguinte forma: Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º anos), Ciclo Interdisciplinar (do 4º ao 6º anos) e Ciclo Autoral (do 7º ao 9º anos), ainda permitindo a retenção no final dos ciclos, e restabelecendo-a em todos os anos do Ciclo Autoral. Contudo, os referenciais curriculares, assim como os materiais didáticos, ainda não foram reformulados de acordo com esta estrutura.

[...] contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Sua elaboração teve como critérios para seleção das atividades o alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de Orientações curriculares e as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade. (SÃO PAULO, 2010, p. 5)

Os CAA funcionam como um livro de atividades, em que são apresentadas cinco sequências didáticas, contemplando as diferentes esferas discursivas, no caso da Língua Portuguesa, baseadas nos gêneros e expostas nas OC como referências para cada ano do ciclo:

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em seqüências didáticas ou projetos			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Modalidade escrita / oral	Escolar	Biografia / Depoimento	Artigo de divulgação científica / Exposição oral	Verbete de enciclopédia / Exposição oral	Relato histórico / Exposição oral
	Jornalística	Entrevista	Resenha / Comentário	Notícia, reportagem / Notícia televisiva e radiofônica	Artigo de opinião / Comentário
	Literária (prosa)	Conto / Causo	Histórias em quadrinhos e tiras / Piadas	Crônica / Relato de fatos do cotidiano	Teatro
	Literária (verso)	Canção	Cordel	Poema visual / Rap	Poema
	Esfera da vida pública e profissional	Carta de solicitação e de reclamação / Debate	Requerimento e carta de solicitação, de reclamação / Solicitação, reclamação	Estatuto / Debate regrado	Currículo / Entrevista profissional

Figura 1: Gêneros selecionados para cada ano em seqüências didáticas ou projetos

Em sua apresentação, o então secretário municipal de educação, Alexandre Alves Schneider, ressalta:

[...] que esta obra não está recomendada como único recurso a ser utilizado para a aprendizagem dos estudantes. Ela deve ser complementada com atividades planejadas pelo professor, em função das características de sua turma, fazendo uso de livros didáticos e de outras publicações da SME, disponíveis nas escolas, para trabalho com o Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2010, p. 5)

A proposta é que os CAA sejam utilizados pelos alunos duas vezes por semana, pois contemplam somente os gêneros, selecionados nas OC, para as atividades de seqüências didáticas ou projetos. As atividades permanentes ou ocasionais⁵ ficam a cargo do professor, do livro didático adotado pela unidade escolar e de outras publicações da PMSP.

Como podemos perceber, os CAA procuram seguir as orientações dos PCN e das OC, que estabelecem que o ensino de Língua Portuguesa deve ser centrado no texto e no trabalho com os gêneros discursivos.

5 Confira Figura 2.

O agrupamento dos gêneros, de acordo com critérios pré-estabelecidos, já discutido em Dolz e Schneuwly (2004) e nos PCN (1998) parece ter sido seguido pelas OC, embora tenham optado por distribuir os gêneros segundo as esferas de circulação: escolar, jornalística, literária (prosa e verso) e vida pública e profissional. E, também, ainda seguindo os preceitos teóricos citados, estabelecem que os estudos (ainda que do mesmo gênero) se aprofundem ao longo dos anos do ciclo:

[...] tanto os objetivos quanto as expectativas de aprendizagem apresentadas neste documento são metas de desenvolvimento que se alargam e se aprofundam, progressivamente, conforme as possibilidades e necessidades dos estudantes. A cada ano do ciclo são exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem, mas em graus de complexidade crescente. (SÃO PAULO, 2007, p. 52)

Dessa forma, temos, a título de exemplo, que o gênero poema é trabalhado em todos os anos do ciclo, seja em atividades permanentes ou ocasionais, seja em sequências didáticas ou projetos. O que diferencia o trabalho em cada ano é o grau de complexidade exigido, assim como as expectativas de aprendizagem, cada vez maiores, criando em um ano, as bases para o conhecimento potencial dos alunos, seguindo as ideias vygotskianas:

Algumas atividades abrangem expectativas propostas para anos ou ciclo posteriores, o que se justifica por se tratar de um processo de construção em que é importante que o que se espera ver consolidado em determinado ano seja processualmente trabalhado desde os anos anteriores (para Vygotsky, fariam parte do desenvolvimento potencial dos alunos – criariam zonas de desenvolvimento proximal –, vindo, futuramente, a fazer parte de seu desenvolvimento real). (SÃO PAULO, 2010, p. 11)

A organização dos cadernos em sequências didáticas ajuda a visualizar esse aprofundamento do conteúdo e das expectativas de aprendizagem. Basicamente, as sequências iniciam com questões para levantamento de conhecimento prévio, seguidas de textos do gênero a ser estudado; após algumas leituras e exercícios de interpretação, é proposto que os alunos produzam um texto inicial; seguem-se, então, algumas atividades que visam a aprofundar o conhecimento do gênero e de suas características, para, então, retomar a produção inicial e revisá-la. Tal organização das atividades segue os preceitos expostos sobre a sequência didática em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quais sejam, *Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos 1, 2, n, Produção final*.

Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em atividades permanentes ou ocasionais			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Escolar	Autobiografia, perfil, diário pessoal	Biografia, verbete de enciclopédia	Artigo de divulgação científica, relato histórico	Verbetes de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia
Jornalística	Notícias, reportagens, entrevistas e debates radiofônicos e televisivos	Notícia, reportagem, entrevista	Artigo de opinião, resenha, entrevista	Notícia, reportagem, entrevista
Literária (prosa)	Conto tradicional, novela, clássicos adaptados	Fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados	Teatro, conto, novela, clássicos adaptados	Crônica, conto, novela
Literária (verso)	Poema, cordel	Poema, cordel	Canção, soneto	Poema, cordel, canção
Esfera da vida pública e profissional	Filmes sobre o cotidiano escolar, debates televisivos	Cartas comerciais	Requerimentos / Cartas de solicitação, currículo	Formulários

Figura 2: Gêneros selecionados em cada ano em atividades permanentes ou ocasionais

Portanto, em sua organização, a PMSP, seguiu os preceitos expostos em Lei, ou seja, criou e estabeleceu também os seus conteúdos mínimos, seguindo as publicações federais, mas considerando os aspectos e peculiaridades regionais. Em sua organização, os CAA procuram concretizar as teorias que os subjazem, fugindo de problemas recorrentes em currículos de língua portuguesa, montados seguindo estrutura estabelecida por livros didáticos e que, muitas vezes, repetiam o mesmo conteúdo por anos a fio, sem qualquer aprofundamento, de forma desarticulada e fragmentada (BARBOSA, 2000).

Todavia, esses materiais chegam às mãos dos professores, impositivamente, sendo oferecido apenas um curso de seis semanas, a ALGUNS docentes de cada unidade escolar, em que se discutiam os gêneros e suas formas de organização interna, e não uma formação para a compreensão da teoria por trás de tal organização, por exemplo. Ou seja, a preocupação é com a formação do professor para a compreensão do gênero presente no CAA, como se este fosse desconhecido do professor, e não para o entendimento do próprio material, de onde veio, por que construí-lo, para e quando usá-lo.

Um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43)

Nesse ponto, concordamos com Barbosa (2000, p. 174): “somente a disponibilização de sequências didáticas prontas, sem que o professor esteja implicado com o trabalho e preparado para tal, é uma medida insuficiente”. Além disso, qualquer metodologia de ensino implica a aceitação de uma opção política, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade (GERALDI, 2006) que não é apresentada ao professor.

E, mais, tomando esse tipo de medida, as políticas de gabinete ajudam a construir uma imagem de que o professor não é um profissional, inculcando a ideologia da incompetência, supostamente sanada em cursos de treinamento, atualização ou qualquer que seja a nomenclatura da época, esporádicos, emergenciais e sem continuidade, que procuram atingir a maioria por meio de uma minoria que os frequenta (GERALDI, 2003).

A pergunta que fica, após essa apresentação é: qual é o papel do professor e do aluno na definição do currículo escolar, considerando que todas as decisões (conteúdos, materiais, metodologia) vêm de outras instâncias (Governos e Secretarias), sem serem discutidas com os envolvidos no processo?

Muitas siglas, muito trabalho, pouca autonomia

Paulo Freire (2012, p. 53-54) critica a posição pragmática, assumida pelos governos, “segundo a qual a prática educativa hoje eficaz é a que, despreocupada de qualquer esforço no sentido da desocultação de verdades, se centre no puro treinamento técnico ou no puro depósito de conteúdos nos educandos”. Conteúdos que são escolhidos e organizados por especialistas para serem aplicados nas escolas. Segundo o autor (FREIRE, 2012), quando buscamos uma prática educativa que vá além da educação bancária, ela é considerada mera ideologia.

Ao estabelecer a grade curricular, a carga horária, os conteúdos, as formas de avaliar, os materiais e os meios pelos quais o professor deve ensinar, e o aluno aprender, os governos e secretarias operam com a pedagogia da resposta, trazidas sem que tenham sido feitas perguntas, e os alunos acabam se acostumando com esse tipo de trabalho (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

A castração da curiosidade epistemológica, segundo Freire (2012), é o esquecimento da pergunta, ignorando que todo conhecimento começa por ela. Sendo assim, uma educação autoritária, que define todos os rumos, inclusive aquilo que o professor deve fazer na sala de aula, inibe, até mesmo reprime, a capacidade de perguntar, própria do ser humano, que lhe confere existência, ou, nas palavras de Antonio Faundez: “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. É o próprio conhecimento” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27).

Nesse sentido, materiais como os CAA vêm conduzindo a leitura feita pelos alunos, castrando, assim, sua capacidade de pensar por si mesmo, pois, se todas as “respostas e condutas estão no manual do aluno e do professor, o ensino de leitura em uma concepção ampla está atrelado somente ao professor que quiser (souber) ir além das atividades propostas”, ou seja, veiculam um “saber escolarizado, um tipo de leitura voltado para um fazer de sala de aula” (ABREU, 2011, p. 263).

E a “pedagogia dos gabinetes” não é “privilégio” só das redes públicas de ensino, já que outras redes também recebem seus pacotes pedagógicos prontos, que, embora de qualidade duvidosa, são entregues em belas embalagens, conquistando diretores e professores.

Além disso, os pacotes pedagógicos castram o direito do professor (e, conseqüentemente, dos alunos) de questionar o “para que ensinamos o que ensinamos?”, preocupando-se apenas com o “como”, “quando” e, principalmente com “o que” será ensinado (GERALDI, 2006).

Fundar a educação em critérios pré-estabelecidos por gabinetes que nem sempre (quase nunca) conhecem a realidade da unidade escolar é tomar para si uma atitude antidemocrática, já que não propõe, não discute, não estabelece, junto com os alunos, aquilo que eles devem apreender para aprender.

E o que eles devem apreender para aprender?

O objetivo de documentos como PCNs, OCs ou CAA é estabelecer conteúdos mínimos para garantir que os estudantes, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso aos mesmos currículos. Isso é o que os documentos afirmam. Por outro lado, parece-nos que eles têm um propósito outro, não tão nobre: estabelecer critérios para a avaliação das unidades, e, conseqüentemente, dos professores.

Dizemos isso porque tanto o Governo Federal quanto a Prefeitura de São Paulo realizam avaliações periódicas, em que são cobradas competências e habilidades que estão definidas nesses documentos. Ora, se eles deveriam servir de guia e poderiam ser discutidos nas escolas, se eles preveem uma abertura curricular para conteúdos relevantes regionalmente, de acordo com os critérios da unidade, por que então as avaliações são padronizadas? Onde está a relevância do meio em que vivem, quando se trata de avaliar o aprendizado? Além disso, é sugerido aos professores, nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007), que utilizem os resultados das avaliações externas como um dos instrumentos de diagnóstico do aprendizado da turma, mas será que eles são úteis para essa função?

De acordo com Osakabe (2004), a escola tem um papel quase insubstituível na formação, desde que abandone a tendência estigmatizante de padronizar resultados, baseada no estereótipo, e a tendência burocratizante que crê que a solução para problemas de ordem substancial e ética reside em estratégias curriculares.

Sabemos, claro, que estabelecer avaliações diferentes dependendo da realidade de cada unidade seria trabalhoso e poderia levar a atitudes preconceituosas, como o nivelamento por baixo dos alunos das classes populares, por exemplo. Mas também é inconsistente afirmar que existem diferenças entre as escolas de uma mesma rede e depois exigir de todas elas a mesma interpretação de um poema, os mesmos critérios de avaliação de uma redação.

Tomemos a redação como exemplo. Na última Prova São Paulo,⁶ realizada em novembro de 2012, os alunos do 7º ano deveriam comentar uma reportagem sobre uso de celulares entre os jovens. Um tema fácil para quem vive cercado de tecnologias, mas nem

6 O tema da redação foi descoberto com base em relatos de alunos, já que os professores não têm acesso às provas e não podem, sequer, folheá-las durante a aplicação.

tanto para aqueles que não dispõem de tal luxo, e sabemos que a realidade das escolas municipais paulistas atinge ambos os públicos. O fato de o aluno não conseguir desenvolver sua redação, porque não vive essa realidade, não a discute, não perguntou sobre ela, será transformado em número, que, enviado à escola no ano seguinte, o classificará como abaixo da média. Significa que não saiba ler e escrever? Não. Significa que não tinha a resposta para uma indagação que não é sua.

Creemos que o acesso à escrita padrão é fundamental, considerando que ela é a chave para a inserção social de classes menos privilegiadas, e é por meio dela que se pode exercitar o confronto com as esferas públicas de linguagem, contudo esse trabalho deve ser feito na escola, sem coibir ou estigmatizar as estratégias de sobrevivência linguísticas previamente criadas por seu público em sua intimidade (OSAKABE, 2004).

Afora a questão dos temas, outro aspecto relevante nas avaliações externas da Prefeitura de São Paulo é a pouca variação dos gêneros cobrados na redação: nas primeiras séries do fundamental II, carta de reclamação e/ou de solicitação; nas últimas séries, artigo de opinião. E quanto aos poemas, fanzines, biografias, verbetes, notícias entre outros gêneros selecionados nas Orientações Curriculares para cada ano do ciclo? A eles cabe o papel de texto-base para questões de localização de informação, de inferência lexical ou de identificação de marcas de linguagem informal.

Mas, então, por que os professores escolhem seguir a “pedagogia do gabinete”, sabendo que ela irá falhar? Porque os governos descobriram (?) que os professores ganham pouco e trabalham muito e que, por isso, podem ser manipulados quando lhes é oferecido retorno financeiro, em outras palavras, o governo criou a política do bônus.⁷ A preocupação com o recebimento ou não do bônus chega a ser tão alarmante que algumas escolas fazem treinamento para as avaliações institucionais.

Em nome da eficiência, da produtividade, burocratizamos a consciência (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). E a escola se transforma em corporação, em empresa, em máquina de formar pessoas disciplinadas para receberem respostas àquilo que não foi perguntado.

Tragicamente, quanto mais adaptada a esse procedimento mais se pensa que a educação é produtiva. Lembremos as faixas de congratulações colocadas na fachada das escolas, por seus ótimos índices nas avaliações. Porém, como nos alerta Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 28),

[...] essa é uma educação que reproduz o autoritarismo do modo de produção capitalista. É lamentável observar como educadores progressistas, ao analisar e ao combater a reprodução da ideologia dominante, dentro da escola, reproduzem a ideologia autoritária embutida no modo capitalista de produção.

E Faundez complementa: “no fundo reproduzem uma racionalidade que propõe uma sociedade injusta, na qual alguns grupos detêm o saber, o poder, as respostas, a racionalidade, etc.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 28). A eficiência do aluno está em responder através das respostas dadas pelo professor, que, por sua vez, são respostas dadas a eles pelas políticas de gabinete, e, com isso, “o Estado se desobriga de oferecer educação de qualidade para as grandes maiorias” (BERENBLUM, 2003, p. 106).

⁷ Difundida na rede estadual de São Paulo, a política do bônus foi adotada recentemente pela Prefeitura da capital.

Irônico é pensar que a proposta de educação de Paulo Freire, e de outros teóricos da educação, da qual os documentos oficiais se apropriam, embora sem citar explicitamente, se contrapõe a essa lógica autoritária em que conteúdos são impostos às escolas, para serem depois cobrados em avaliações, vinculados ao estabelecimento de *rankings* de melhores e piores escolas, divulgados pela mídia, “é a padronização do que se deve ensinar e aprender, é a transmissão de uma sabedoria bem-comportada ou de uma ‘sabedoria de resultados’” (FREIRE, 2012, p. 129). E, assim, a escola esquece que a educação é um problema social e a encara como um problema pedagógico, impondo modelos de ensino e conteúdos produzidos para manter a situação de injusta, deixando de criticar o saber que coloca aos alunos (ALMEIDA, 2006).

Diante dessa perspectiva, àqueles encarregados da formação só resta o “treinamento dos educadores no uso de técnicas e de materiais de ensino com que transmitam os conteúdos que uma equipe de iluminados escolheu como indispensáveis às novas gerações” (FREIRE, 2012, p. 130). E, mais, se forem coerentes com a política em questão, “trabalharão no preparo dos módulos, dos guias de ensino, nas receitas com que imporão aos professores das bases o papel de intelectuais subalternos, dirigidos, manipulados, em lugar de intelectuais criadores”. E é justamente esse papel que cumprem os CAA e a coletânea de propostas de aula, publicada em 2008⁸ (grifos nossos), cuja descrição, reproduzida na íntegra abaixo, resume o objetivo da proposta:

Ao iniciar o trabalho com os professores do Ciclo II, uma das questões que se apresentava, era que uma *grande parte dos alunos tinha pouco domínio de leitura e escrita dificultando o aprendizado dos conteúdos* das diferentes áreas de conhecimento. Diante deste quadro, SME contratou assessores de cada área para pensar, junto com o grupo referência, composto por professores das diversas áreas do Ciclo II em regência de classe, como envolver todos os professores no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos do CII. Pensando nisso, num primeiro momento, o grupo produziu materiais e promoveu discussões sobre como cada área poderia contribuir e se envolver neste trabalho.

Em seguida, o grupo aprofundou as discussões acerca das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem produzidas pela SME/DOT.⁹ Do mesmo modo, *foram elaboradas sequências de atividades*. Para auxiliá-lo no planejamento de elaboração de atividades para as suas aulas e ajudá-lo a fazer melhor o que o professor já faz bem, disponibilizamos *propostas de atividades elaboradas, em grande parte, pelos professores grupos de referência*, sob orientação dos assessores de SME/DOT para as diferentes áreas do conhecimento.

Esperamos, com isso, *contribuir para a melhor compreensão das orientações curriculares e expectativas de aprendizagem e sua implementação*, ao mesmo tempo, que apresentamos ao professor diferentes possibilidades de trabalho.

Aparentemente, ao se depararem com os conteúdos estabelecidos para cada ano do ciclo nas OCs, os professores reclamaram que os alunos não tinham, ainda, a competência leitora e escritora, e isso, obviamente, dificultava o “aprendizado” dos conteúdos. Esse foi o grito de socorro dos professores, que, diante de uma realidade longe da ideal, não poderiam agir de outra forma.

8 Disponível no portal da SME: <http://portalsme.prefeitura.gov.br>. Acesso em: abr. 2013.

9 Secretaria Municipal de Educação / Diretoria de Orientação Técnica

A Secretaria Municipal de Educação e a Diretoria de Orientação Técnica (SME/DOT), porém, assumiram para si, e isso ficou claro no último parágrafo, que os professores é que não compreenderam as propostas das OCs e necessitavam, portanto, de ajuda para implementá-las: contrataram assessores e chamaram grupos de referência para produzir propostas de aulas que estivessem de acordo com as OCs. Analisando as quatro propostas de língua portuguesa (jornal, poema, crônica, diversidade linguística), podemos dizer que são boas sequências didáticas, mas que em nada resolvem o problema supostamente apontado pelos professores: a falta de competência leitora e escritora dos alunos. Em vez de conversar com os professores e, juntos, buscarem uma solução para o problema apontado, a SME optou por entregar a eles uma receita pronta, como se o profissional não fosse capaz de resolver suas questões sem a ajuda de um especialista, como se o professor não fosse um profissional (GERALDI, 2003).

Não queremos com isso dizer que a resolução desse problema deva vir da SME/DOT, mas, pelo contrário, ela deve ser buscada pelos professores, em seus contextos reais. Contudo, ao que parece, a crítica dos professores estava no fato de as OCs estabelecerem conteúdos mínimos, sem considerar as diferentes realidades por que passam as escolas da rede.

E, ainda sem entender a questão, as sequências evoluíram, até a chegada nos CAA. São documentos como o citado que ajudam a construir a imagem do professor como alguém que não é capaz de lecionar sem a ajuda de algum material produzido por um intelectual superior, alguém que, após a formação, quando foi considerado profissional apto, logo foi colocado sob o manto da incompetência (GERALDI, 2003). São políticas que ignoram a inteligência e a capacidade de julgar e criar do professor (FREIRE, 2012). E o educando, acostumado a essas políticas em que o professor é fraco, quando permite ao outro perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), tem sua criatividade *castrada*, antes mesmo de poder exercitá-la. Suas perguntas não têm espaço no currículo, contrariando os propósitos não só da educação, mas do ser humano: “As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos” (FREIRE, 2000, p. 58-59).

Nesse momento, cabe a ressalva de que nossa crítica no presente artigo deve-se ao fato de que o uso dos CAA foi imposto aos professores, sendo-lhes recomendado inclusive, em cursos de formação, que o material deveria ser utilizado na íntegra, seguindo a sequência de composição dos Cadernos, sem deixar de realizar qualquer atividade. Não estamos afirmando, em momento algum, que os CAA são materiais de baixa qualidade, pelo contrário, no que se refere ao trabalho com os gêneros, mostram-se bastante empenhados em seguir a perspectiva teórica bakhtiniana assumida nas OCs (SÃO PAULO, 2010, p. 35-36) – embora sem referências –, superando, em termos de qualidade, alguns livros didáticos especializados.

Todavia, cremos que os materiais, ainda que qualitativamente bons, não poderiam ser impostos aos professores, pois, dessa forma, ignoram a autonomia da escola em decidir não só os conteúdos a serem aprendidos, mas também as formas de fazê-lo e, principalmente, de avaliá-lo. Além disso, a forma como os conteúdos presentes nesse material são cobrados nas avaliações institucionais, enquanto outros são ignorados, prova que sua elaboração serviu apenas como mecanismo para o estabelecimento de critérios para a criação de um *ranking* de melhores escolas, melhores alunos, etc.

Paulo Freire (1996) defendia que as escolas deveriam ter espaço para definir seu currículo, sem o qual não há participação, tampouco autonomia, nem de professores, muito menos de alunos. Sem o envolvimento desses últimos, e dos gestores, dos pais, dos funcionários, as decisões tomadas vão sempre se encaminhar para a já criticada pedagogia da resposta: “me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras, não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos” (FREIRE, 2000, p. 100). Cabe a escola, nessa perspectiva, respeitar os saberes dos alunos e discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação aos conteúdos (FREIRE, 2000), e isso é impraticável quando o professor se sente amarrado pela pedagogia do gabinete.

Você decide

Quando Paulo Freire (1996) defende a autonomia da escola, dando voz aos Conselhos, por exemplo, ele indica a necessidade de que ela exerça seu direito de fazer parte da construção de seu currículo. Essas decisões, obviamente, devem ser tomadas com base no compromisso profissional, de forma lúcida e profunda, afinal comprometer-se é ter a capacidade de atuar e refletir, e é o que faz do homem um ser da práxis (ação e reflexão). Não comprometer-se com a educação é ficar, portanto, contra ela (FREIRE, 2008).

E, mais, sendo o homem um ser que se sabe inacabado, sua busca por educação é (deve ser) permanente, e não pode ser feita por outra pessoa que não ele mesmo. Assim, “a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2008, p. 28).

Nesse sentido, ao assumir o compromisso profissional de ser professor, exige-se dele: “amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 1993, p. 10). Mas que liberdade é essa?

A liberdade de pensar criticamente o contexto, de avaliar o mundo, de programar nossa intervenção nele (FREIRE, 1993), que foi tirada dos professores, a partir do momento que outros passaram a fazer isso por ele, enviando-lhes soluções prontas que, na maioria das vezes, não se relacionam com as perguntas que emergem em seu trabalho.

A liberdade de:

[...] recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que *sabichões e sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar. (FREIRE, 1993, p. 16; grifos do autor)

Pacotes que buscam forjar mentes críticas e criativas, na escravização do professor (FREIRE, 1993). Então, como soltar as amarras?

Freire (1993, p. 16; grifos do autor) propõe:

[...] um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser tias se afirmam profissionalmente como *professoras*, é desmitificar o

autoritarismo dos pacotes e das administrações *pacoteiras*, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. Na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvelado.

Sabendo disso, algumas administrações autoritárias procuram, de diferentes formas, introjetar nas pessoas o medo da liberdade (FREIRE, 1993).

E agora, José Paulo?

Para Paulo Freire (2012, p. 94; grifos do autor), ensinar um conteúdo vai além da mera descrição do objeto depois cobrada em uma avaliação, é um processo crítico,

[...] em que o ensinante desafia o educando a *apreender* o objeto ou conteúdo para aprendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da *curiosidade epistemológica* do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto.

Por exigir atitude crítica, é que o processo educativo nunca pode ser transformado em prática mecânica, em que conteúdos desconectados da realidade são despejados na cabeça dos educandos, na esperança de que eles façam a ligação destes com o mundo em que vivem, tornando-se cidadãos. Segundo Freire (2012, p. 95), “esperar que o ensino dos conteúdos, em si mesmo, provoque amanhã a inteligência radical da realidade é assumir uma posição espontaneísta e não crítica”.

Nesse sentido é que os conteúdos, a carga horária, os materiais didáticos, as avaliações não podem, nem poderiam ser estabelecidas nos gabinetes, de forma autoritária, sem diálogo. Para Freire (2012, p. 131) a relação dialógica é indispensável ao processo de conhecimento, pois está “cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito, igualmente, de um pelo outro, os sujeitos que dialogam”.

Ao perguntar, em uma relação dialógica, a pessoa sabe a razão de sua pergunta, está seguro dela, e espera uma resposta séria, afinal não existem perguntas bobas. Essa é a forma de combater o puro treino, que visa à adaptação do educando ao mundo, “treino técnico para a pura sobrevivência num mundo sem sonhos” (FREIRE, 2012, p. 133).

Por isso é que o pensar certo não se encontra em guias dos professores, mas na prática testemunhal que o re-diz. E “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação” (FREIRE, 1996, p. 96). É para ter esse direito ao respeito de volta que devemos lutar. Sempre. Sem cansaço.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilaro. A questão do gênero na escola: um enquadramento do olhar. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. *Língua Portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português?. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BERENBLUM, Andréa. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996)*. Brasil. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

OSAKABE, Haquira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. *Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa/Programas: Ler e escrever e Orientações curriculares*. Livro do professor. Sexto ano. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

Atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível

(Eplinguistic activities in classroom: a feasible strategy)

Camila Arndt Wamser¹, Letícia Marcondes Rezende²

^{1,2}Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara, Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

camilarndt@hotmail.com, lm.rezende@terra.com.br

Abstract: The aim of this paper is to present a proposal for mother tongue teaching through the use of epilinguistic activities. To this end, we describe an exercise performed with a class of seventh graders on the Portuguese marker ‘*mas*’ (‘but’). We worked orally, manipulating utterances which included the marker, encouraging the students to develop the concept of conjunction and to recognize the multiple meanings operated by ‘*mas*’ (‘but’), thus exceeding the classifications outlined by grammar rules. We thereby proved the importance of including epilinguistic activities in mother tongue teaching. This study is based in the Theory of Predicative and Enunciative Operations.

Keywords: Epilinguistic activities; language; mother tongue teaching, the marker ‘*mas*’ (‘but’).

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de língua materna por meio das atividades epilinguísticas. Para isso, descrevemos uma atividade realizada com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental sobre a marca ‘*mas*’. Trabalhamos oralmente, manipulando enunciados em que a marca figurava, motivando os alunos a construírem o conceito de conjunção e reconhecerem os variados contextos em que ‘*mas*’ opera, extrapolando assim as classificações expostas pela gramática normativa. Dessa forma, provamos a importância de se incluir as atividades epilinguísticas no ensino de língua materna. A teoria na qual se baseia o estudo é a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

Palavras-chave: Atividades epilinguísticas; linguagem; ensino de língua materna, a marca ‘*mas*’.

Introdução

O texto que segue é resultado de uma pesquisa de mestrado defendida em 2013 e trata do ensino de língua materna por meio das atividades epilinguísticas (WAMSER, 2013). Construimos uma ponte entre a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, do linguista francês Antoine Culioli (1990), e o ensino. Esse quadro teórico não se dedica diretamente às questões relacionadas ao ensino e aprendizado da língua, porém seus conceitos e metodologias são muitos pertinentes nesse contexto.

Nossa prática foi movida pela constatação de que pouco se trabalha com a linguagem no ensino de língua e, desse modo, não são levadas em consideração partes importantes da elaboração, do amadurecimento e da organização do pensamento dos alunos. Ou seja, o foco do ensino, hoje, está na repetição de uma metalinguagem previamente definida pelo material didático utilizado nas aulas. Dessa forma, consideramos que o aprendizado da língua materna pode ser mais relevante se os próprios aprendizes forem responsáveis pela construção do seu conhecimento. Essa autonomia é conquistada por meio das atividades epilinguísticas.

Por defender o uso da atividade epilinguística no ensino de língua materna, colocamos a existência de uma variação radical de experiência, seja dos aprendizes entre si, seja dos aprendizes e professor. Mais do que isso, assumimos tal variação como parte do processo de apropriação da língua. Essa postura diante da linguagem define-a como indeterminada e ambígua, o que garante ao sujeito um papel central na elaboração dos processos constitutivos da língua, principalmente na desambiguação dos enunciados. O entendimento dos enunciados dá-se pela sua desambiguação, uma operação de linguagem que movimenta os aspectos formais da língua e as experiências do indivíduo.

Nesse quadro teórico, assumir a importância do trabalho com a linguagem, com a atividade epilinguística, no ensino de língua, implica acessar os processos invariantes da língua e, conseqüentemente, da linguagem, não apenas a descrição dos seus fatos.

Além de discussões sobre atividade epilinguística e o ensino de língua materna, este texto traz um modelo de atividade aplicada a uma turma do sétimo ano do ensino fundamental da escola Professor Doutor Joaquim Batista, da cidade de Jaboticabal/SP. Trata-se de uma aula na qual trabalhamos com os alunos os vários contextos em que a marca *mas* figura, priorizando o uso da oralidade, por meio de discussões e exposição do pensamento, na construção do conhecimento dos alunos.

O ensino de língua portuguesa e a gramática

Parafraseamos Franchi (1988) com o intuito de exemplificar o cenário do ensino de língua materna e da gramática que tomamos como pressuposto para nossa discussão. Segundo o autor, não há conexões entre os diferentes campos da gramática: análise sintática, semântica, produção textual, etc. Além disso, as inúmeras falhas nas definições, que muitas vezes são vagas, e a limitação da criatividade do aluno com joguinhos de regras gramaticais criaram um cenário de aversão por parte, não somente dos alunos, mas dos professores por terem de lidar com o desgosto daqueles que deveriam aprender a manusear sua língua de maneira adequada e consciente, tornando-a ferramenta de transformação da sua realidade.

A prática de ensino da língua materna por meio de uma gramática simplista de regras e classificações caracteriza-se primordialmente como prescritiva. As regras que normatizam esse tipo de ensino pregam incessantemente, segundo Travaglia (2006), o modo de falar e escrever da tradição literária clássica. Por meio da repetição dessas formas, tenta-se introduzir nos alunos a ideia do que seria a língua “correta”, anulando, assim, as experiências e a diversidade (não nos referimos apenas à diversidade social, econômica, mas cultural, intelectual, etc.) trazida pelo aluno.

Ao adotar uma postura prescritiva, os livros de gramática ignoram o caráter dinâmico da língua. O trabalho com estruturas fixas coloca a língua como um objeto estático, dando aos aprendizes a falsa impressão de que, se souberem classificar as formas em estudo, terão o domínio do que seria a verdadeira língua. Verificamos isso na classificação dos advérbios fornecida pelo livro didático utilizado pelos alunos da escola, com a qual realizamos a parte prática da presente pesquisa. O livro traz as seguintes classificações sob o título de “Principais advérbios”: dúvida, intensidade, modo, lugar, tempo, afirmação e negação (COSTA et al., 2009, p. 107), além de um número restrito de formas para cada

uma delas. Quanto aos advérbios, essa classificação é extremamente limitante, pois as circunstâncias são as mais variadas possíveis, não apenas essas expressas no livro.

De acordo com Rezende (1988), ao se exigir uma língua homogênea, estática, não se permite que diferentes universos extralinguísticos e modos de percepções desses universos existam. Essa afirmação ratifica a ideia de que esse tipo de ensino vem carregado de uma análise de valores. Valores sociais moldados a partir de uma classe privilegiada e que não correspondem aos da maioria das crianças e adolescentes de nossas escolas. Ou seja, prioriza-se a variável linguística de uma minoria, colocando para o aluno, que utiliza uma diferente, menos privilegiada, questões de identificação dele com o mundo. O reconhecimento da variação como constitutiva da linguagem elimina as questões de cunho social ou relativas à identidade, não por ignorá-las, mas por tratá-las como centrais.

Outro fator que acarreta o descrédito da gramática diz respeito às suas definições que são baseadas em um grupo prototípico de elementos. O caso do gênero do substantivo, comentado por Franchi (1988), é um exemplo disso. Explica o autor que a definição de gênero como “a variação do substantivo que indica o sexo real ou o sexo convencional dos seres” (FRANCHI, 1988, p. 21) contempla a identificação apenas dos substantivos que designam seres humanos ou animais, assim tem-se a ideia de sexo real. Ainda segundo Franchi (1988), a termos como “porta”, “porto”, “sol”, “lua” deve-se aplicar a ideia de sexo convencional, o que, convenhamos, é bem difícil para qualquer um. Assim, quando há casos que não se encaixam perfeitamente como peças de um quebra-cabeça nas definições, surgem as exceções, ou tais exemplos são convenientemente desconsiderados.

Para que se alcance um estudo gramatical significativo, propomos o ensino de uma gramática articulada, na qual não há espaço para a divisão da disciplina em duas (gramática e produção de textos), ou até em três (leitura, gramática e produção de textos). Esse quadro caracteriza desarticulação. Uma língua faz-se articulando não somente esses três domínios, mas também considerando o sujeito no processo com todas as suas faces (social, psicológico, histórico), visto que, em momento algum é possível retirar qualquer dessas características do indivíduo, bem como retirá-lo dos processos que envolvem a língua e a linguagem. Se aceitarmos que a língua se concretiza no texto, o ensino deve pautar-se nele, pois esse é o lugar no qual os fenômenos linguísticos ou gramaticais se realizam.

Atividade epilinguística e o ensino de língua materna

Iniciamos a discussão acerca da importância da linguagem no ensino por meio de uma afirmação: não há trabalho com a linguagem no ensino de línguas. Isso porque ainda é utilizada uma prática de perpetuação do que seria a boa língua, ou seja, a transmissão das regras gramaticais. Até mesmo a produção textual, que deveria ser o momento da expressão metalinguística consciente, fica condicionada a esses parâmetros. Enquanto adotarmos, como professores, uma postura de repetidores da tradição gramatical e exigirmos dos alunos textos higienizados a ponto de não apresentarem autoria, apenas boas construções gramaticais, o ensino da língua materna não promoverá a apropriação da língua e o desenvolvimento da linguagem pelo indivíduo.

A importância do trabalho com o texto em sala de aula é muito clara em documentos oficiais, diretrizes e publicações ligadas ao ensino, que estipulam que o objetivo

do ensino é formar indivíduos capazes de produzir textos coesos e coerentes. Ocorre que essa formação será bem sucedida quanto mais se manipular a linguagem, quanto mais se trabalhar o nível epilinguístico dos alunos. Esse processo formativo deve ser incrementado gradativamente, de forma que se torne a cada série escolar mais complexo. Entendemos que, justamente pela concepção de linguagem que adotamos, tal complexidade deve acompanhar o desenvolvimento psicossociológico do aluno. Segundo Rezende (2011, p. 711), nesse contexto “a gramática a ser ensinada será tanto melhor quanto mais ela contribuir para este grande objetivo da produção textual”.

Insistimos na ideia de que é nesse trabalho contínuo com o texto, também com a atividade epilinguística, que o sujeito modula suas representações das mais variadas formas. Rezende (2011) explica que esse processo permite aos seres, bem como às línguas, traçar sua trajetória evolutiva.

As modulações a que nos referimos, que também podemos chamar de atividade de equilíbrio ou regulação, acontecem norteadas pelas experiências, pelo empírico. Na sala de aula, muitas vezes esse aspecto é esquecido em favor dos aspectos formais da produção. Aceitando aquilo que está posto na forma da língua como estável, tira-se do aprendiz a oportunidade de rever seus conceitos em outro momento, sob outro ponto vista, já que o certo ou o errado já foram marcados em seu texto com um número qualquer de zero a dez. Como as opiniões e formas de expressão não coincidem de indivíduo para indivíduo, incorrem nas dúbias noções de erro incrustadas no ensino e aprendizagem da língua materna. Sobre o erro, Rezende (2011, p. 711) questiona: “Se valorizamos os processos construtivos que organizam as experiências singulares e colocamos a atividade do sujeito no centro desse processo, podemos avaliar o resultado e rotular de acerto ou erro?”

Utilizando ainda as ideias da autora, entendemos que o ser humano nunca está totalmente pronto, polarizado; ou está “entre” uma coisa e outra ou está “quase” algo. Assim também acontece com os enunciados da língua que são parte constituinte de suas atividades psicológica e social. Para a autora, “trata-se de valorizar o estado de indiferença anterior ao verdadeiro e ao falso, ao positivo e ao negativo”.

Os processos de estabilização e desestabilização de conceitos e ideias, que podem ser chamados de atividades epilinguísticas, abrem um gigante leque de oportunidades para o ensino. Além de ajudar a detectar os pontos da gramática com os quais os alunos têm menos intimidade, o professor tem acesso à atividade criativa e criadora dos alunos, podendo a partir daí organizar suas aulas de modo mais dinâmico e próximo de suas realidades.

Quando defendemos o ensino de língua por meio das atividades epilinguísticas, estamos defendendo um ensino articulado com a linguagem, que implica abrir mão de trabalhar com o aluno ideal e assumir a função de levar o aluno real a encarar a própria língua como sua propriedade. “O estudante deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção de pais ou professores – para compreender e formular enunciados do cotidiano” (SILVA, 2007, p. 21). Ainda segundo a autora, é preciso levá-lo (o aluno) a rever sua relação com a língua que desde muito cedo na escola foi de adversidade, de inimizade, para passar a ser de propriedade, de liberdade.

Trazendo a atividade de linguagem para a sala de aula, é possível, a partir do material construído pelas línguas, abrir espaço para diversas formas de expressão linguística.

Além de, validando as experiências e as contribuições dos alunos, conduzi-los a uma diferente visão do significado posto em contexto. Dessa forma, podemos falar em trabalho com respeito à variação.

Linguagem e língua são parte uma da outra, constituem-se como um todo extremamente imbricado. De acordo com Culioli (1990), a língua e a linguagem, como duas instâncias, precisam estar muito claras, porém apenas temos acesso à segunda pelas marcas que essa deixa na primeira. Essa relação também precisa estar clara ao professor de língua, para que a ponte entre ambas seja construída.

Quando falamos de atividade de linguagem, referimo-nos também à atividade epilinguística, pois, como veremos a seguir, de acordo com a teoria em que se baseia este trabalho, os processos de produção e reconhecimento de textos que compõem a atividade da linguagem são intrinsecamente ligados aos processos formativos do discurso. Nesse lugar, encontram-se os arranjos léxico-gramaticais organizados a partir de um esforço anterior à verbalização – a atividade epilinguística.

Na prática do ensino de línguas, encontramos frequentemente atividades que priorizam as análises tidas como linguísticas e metalinguísticas. Cumpre-nos ressaltar que nessa última modalidade, nem sempre os alunos têm o aproveitamento esperado, visto que a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual dá a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes. Dessa forma, nenhuma reflexão do professor fica completa, deixando lacunas nos alunos que tendem a aumentar com o passar dos anos escolares.

Possenti (2007, p. 92), quando nos diz que “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas”, já adentra os domínios da atividade epilinguística, pois visa a levar o aluno a manipular o texto de diversas maneiras e de forma consciente, numa já metalinguagem. Tais atividades não têm a necessidade de serem técnicas, mas significativas, de modo que a cada mudança do texto o aprendiz identifique os elementos que proporcionaram tal mudança, bem como os significados surgidos no texto.

A atividade epilinguística explicitada já é atividade metalinguística. Cabe ao professor ser/estar sensível às minúcias presentes nos enunciados dos alunos para, a partir delas, conduzir à construção de seus conhecimentos linguísticos. Também cabe ao professor aceitar as variadas formas elaboradas pelos alunos e estar atento para perceber os momentos em que essa atividade está se manifestando para então trazer a reflexão do aluno ao nível da metalinguagem.

Segundo Franchi (1988), no trabalho com as atividades epilinguísticas, as classificações, morfológicas ou sintáticas, são dispensáveis; assim, não se tem o termo “gramática” remetendo ao sistema e à ideia de uma metalinguagem representativa da nomenclatura gramatical. Conhecer o sistema, sua nomenclatura e organização, é função do professor que deve ser capaz de fazer a ponte entre o material linguístico trazido pelos alunos e a norma, fazendo multiplicar as formas de expressão de que os alunos têm conhecimento. Segundo o autor citado acima, “nem sempre se trata de ‘aprender’ novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema ao qual o aluno já teve acesso fora da escola” (FRANCHI, 1998, p. 37).

Geraldi (2002, p. 64) defende que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática [...], aquele que nunca refletiu sobre a linguagem

pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. O autor ainda alerta para o fato de que as atividades epilinguísticas são de extrema importância por tratar das aplicações que os falantes fazem das formas linguísticas, constituindo assim sua própria metalinguagem, e não uma metalinguagem cristalizada pela reflexão de outros.

A teoria culioliana apresenta uma proposta que traz para o ensino a oportunidade da elaboração de um projeto pedagógico significativo e relevante de aprendizagem da língua materna. Um ensino/aprendizagem que se faça presente na vida dos alunos, não apenas na sala de aula durante a aula de gramática.

Atividades de reconstrução e transformação textual evidenciam os processos formativos presentes na base da produção linguística do indivíduo. A abordagem epilinguística propõe uma reflexão sobre o texto, trazendo as sutilezas da atividade de representação mental para o nível da metalinguagem.

Travaglia (2006), citando Geraldi (1993), indica que é possível identificar resquícios da atividade epilinguística em hesitações, correções (auto ou heteroiniciadas), pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. Ressaltamos, porém, que o conceito que adotamos é mais complexo e amplo que o exposto pelo autor acima. Concebemos atividade epilinguística como a própria atividade da linguagem, manifestada por meio das marcas da língua, e operada exclusivamente pelo indivíduo, que é criativo e complexo.

Como consequência do ensino por meio das atividades epilinguísticas, chegamos a uma teoria gramatical consciente e operada exclusivamente pelos seus falantes, a atividade metalinguística. Isso proporciona, segundo Franchi (1988), um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Podemos acrescentar que constrói ainda a habilidade de levantar hipóteses sobre a natureza da linguagem, do seu próprio discurso e das categorizações sintáticas.

Esse mesmo autor esclarece que não é possível saber quando, em que ano escolar, os alunos terão essa consciência acerca da linguagem, mas o autor nos dá o como fazer. Trata-se do resultado de uma intensa manipulação dos fatos da língua, com vistas a sistematizar um “saber linguístico” do qual o indivíduo (aluno) se aprimorou e se tornou consciente. O foco dessa prática é sempre a questão da significação, não apenas numa representação do mundo, mas também numa ação pela linguagem por meio dos interlocutores e sobre eles, relacionando diretamente o modo e o estilo com que usamos seus múltiplos recursos de expressão.

Tendo em vista que o objetivo do ensino de língua é levar o aluno a trabalhar com qualidade no nível da metalinguagem, as atividades epilinguísticas garantem exatamente a base de sustentação para a realização de tal trabalho, pois tornam conscientes os elementos em uso, no seu aspecto funcional.

À luz dessas considerações sobre a linguagem, as atividades epilinguísticas e o ensino de língua materna, apresentamos a seguir um modelo didático para o trabalho com as atividades epilinguísticas em sala de aula.

Metodologia

A atividade discutida a seguir foi trabalhada com uma turma de sétimo ano, na modalidade oral. Optamos pela oralidade por considerar que ela proporciona maior fluidez e liberdade ao discurso dos alunos. Esclarecemos que não se trata de uma discussão entre a oposição fala e escrita, mas da fala enquanto operação de linguagem e que poderia ser a escrita também.

Outro esclarecimento necessário diz respeito à escolha do tópico gramatical trabalhado com os alunos – a conjunção adversativa *mas*. Mais que uma escolha, o trabalho com o *mas* consiste numa delimitação da análise a que procedemos. A atividade epilinguística está presente em todos os enunciados da língua; dessa forma, foi preciso limitar nosso foco de atenção, para conferir maior rigor à pesquisa.

O trabalho foi realizado com uma turma denominada (A), em uma sequência de aulas. Nessas aulas, os alunos trabalharam oralmente com enunciados em que figurava a marca *mas*. Com o auxílio da professora/pesquisadora, foram levados a perceber características que diferenciavam e que aproximavam os valores semântico, sintático e enunciativo atribuídos à marca nos enunciados.

Utilizamos enunciados retirados de duas fábulas que os alunos haviam discutido em outros momentos: “O burrico cantor” e “O castigo da preguiça”, ambas do autor Pedro Bandeira (2007). Os exemplos retirados dessas obras constituíam os contextos mais formais e explicitados pela gramática ensinada na escola. Outros enunciados representavam contextos mais informais, não previstos pela norma. Dessa forma, e por meio do diálogo presente na aula, os alunos tiveram condições de construir o estatuto da marca *mas*, porém compreendendo que os termos da língua não são estáticos.

Considerando os preceitos da atividade epilinguística, apresentamos os enunciados aos alunos e solicitamos que operassem substituições da marca, sugerissem continuações lógicas, reconhecessem preconstitutos e, acima de tudo, observassem e externassem os sentidos surgidos em cada manipulação.

O trabalho do professor, quando há opção pelo ensino por meio das atividades epilinguísticas, é de suma importância, pois cabe a ele conduzir o discurso dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, sem, contudo, rotular seus comentários em certo ou errado. Desse modo, é possível tornar consciente os processos epilinguísticos dos alunos, de modo a torná-los metalinguísticos.

Os contextos em que a marca é utilizada nos enunciados são variados e extrapolam as classificações apresentadas pela gramática escolar. Isso serve para ilustrar a ineficiência de basear o ensino da língua materna apenas nos conceitos e listas de classificações. Durante a aula, o conceito de conjunção não foi mencionado, pois nosso interesse estava nas operações desencadeadas pela marca *mas*, isso, porém, não impediu que tal conceito surgisse naturalmente nos comentários dos alunos, como veremos a seguir.

Trabalho dos alunos com os enunciados: uma proposta de atividade epilinguística

Iniciamos a aula apresentando os enunciados aos alunos um a um, de modo que os discentes pudessem comentar sobre cada um deles separadamente; mas, conforme a aula progredia, os alunos faziam pontes entre os enunciados aproximando-os e/ou distanciando-os. No decorrer da atividade, tentamos construir com eles o estatuto invariante da marca *mas*; isso se deu por meio das discussões, substituições e preconstitutos levantados pelos aprendizes.

A primeira característica observada pelos alunos quanto aos enunciados apresentados foi o distanciamento das ideias contidas neles. Esse distanciamento também pode ser chamado de complementaridade e implica a presença da negação, fator preponderante nos enunciados analisados. Dessa forma, os alunos foram questionados sobre a proximidade ou distanciamento dos termos “seca” e “molhada” no enunciado “Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada”. A tal questionamento responderam que são termos próximos semanticamente, se relacionados de alguma forma. Esse comentário ilustra um posicionamento extremamente competente diante da língua, pois, além da consciência de que os termos da língua precisam ser relacionados, há ainda a consciência de que a língua nos fornece inúmeras possibilidades de dizer. Com esse posicionamento, dão o primeiro passo para a construção de uma gramática própria, operada por eles próprios.

Trabalhando com o enunciado “Mas que grande ideia eu tive!”, os alunos rapidamente perceberam o valor exclamativo da marca *mas*, propondo sua substituição por termos como “Nossa!” e “Ah!”. Em seguida, levantaram preconstitutos que sustentariam o enunciado. Nesse momento, surgiu o comentário de um aluno sobre a não existência de “ter uma grande ideia”, ou seja, a negação desse fato. Os alunos perceberam que, mesmo estando o burro¹ pensando, ele não estava conseguindo ter ideias, pelo menos não grandes ideias. Assim, colocaram em jogo dois polos distintos: a ausência e a presença de grandes ideias. Essa alteridade (negação/afirmação) relacionada por meio da marca *mas*, é recorrente nos enunciados que analisamos com os alunos.

Quando solicitados a substituírem o termo *mas* por *porém* no enunciado em questão, eles prontamente verificaram a não equivalência desses termos, muitas vezes colocados como iguais (conjunções adversativas) pela gramática. Um aluno sugeriu a forma “Porém, eu tive uma grande ideia”, mas reconheceu que a atribuição da formalidade ao enunciado o impediria de ter a expressividade da exclamação no discurso direto. Tal mudança também foi percebida pelos alunos, que reconheceram a validade do enunciado parafraseado pelo colega, e a impossibilidade do uso de *porém* juntamente com a exclamação.

Iniciando o trabalho com outro enunciado “Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada”, os alunos observaram que naquele contexto a substituição de *mas* por *porém* era uma possibilidade bastante viável. Além disso, perceberam que estão em jogo duas propriedades estabilizadas do objeto esponja: a) Ser leve, quando seca. b) Ser pesada, quando molhada. Nas palavras do aluno: “Porque qualquer uma pode ficar seca ou molhada. Você compra ela seca depois

¹ O termo *burro* refere-se ao personagem da fábula de onde foi retirado o enunciado.

“você molha ela”. Trata-se de uma mudança qualitativa dada pela variação espaço-temporal que gera para o mesmo objeto propriedades diferenciadas.

Entre os enunciados 1 e 2, as crianças constataram uma diferença de sentido: no enunciado exclamativo, a marca em questão é substituída por termos de ordem também exclamativa; já no segundo, a substituição é possível apenas por outro termo adversativo (*porém*). Vejamos a transcrição abaixo:

P²: Olhem bem, o que vocês disseram sobre esse MAS aqui [Mas que grande ideia eu tive!] que ele nem precisa estar aqui, e naquele [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] vocês disseram que ele tem que estar ali.

A.: Não é parecido.

A.: Se não tiver o MAS tem o PORÉM.

A.: Ai [Mas que grande ideia eu tive!] vai ter o mesmo sentido, mas aqui [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] tem que ter.

A.: Se não tiver nada aqui [Uma esponja, quando seca, é bem leve, pesa nada, / mas, ao encher-se de água, fica muito mais pesada!] muda o sentido da frase.

Com o enunciado (2), a relação do marcador *mas* com a negação foi verificada pelos alunos. Foi apontado que <ser leve> e <ser pesada> são características opostas uma à outra. Os alunos, porém, rapidamente, perceberam a proximidade e a possibilidade de coexistência desses dois elementos expressando-se por meio da máxima “os opostos se atraem”. Assim é construída a complementaridade das propriedades presentes no enunciado “Uma esponja seca não é pesada, assim como uma esponja molhada não é leve”.

Quando viram o enunciado de número 3 “Mas o que é folgada mesmo?”, os alunos comentaram que tinha o sentido mais parecido com o primeiro “*Mas que grande ideia eu tive!*”, porém, como justificativa, deram apenas a posição do termo *mas* na frase, ou seja, no início. Quando questionados sobre a substituição de *mas* por *porém*, eles argumentaram que, na realidade, ninguém começa uma pergunta dessa forma “Ninguém usa *porém* no começo da frase. Nem quando a gente vai falar com outra pessoa a gente diz *porém*”. No entanto, em seguida, criaram preconstitutos que sustentavam essa forma, validando-a. Nesses preconstitutos, os alunos resgataram a negação sustentada pelo enunciado “Alguém não entendeu alguma coisa”, “Alguém falou pra ele: Você é folgado. Ai ele perguntou: Mas o que é folgado, mesmo?” “Mas não sabia o que era”.

Quando trabalhamos almejando acessar o nível epilinguístico dos alunos, temos a oportunidade de visualizar os esforços feitos por eles para a compreensão dos enunciados. Nesse momento, eles testavam outros conectores para o enunciado “Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho a vida folgada”. Quando pensaram no uso do termo *porque*, a estranheza foi prontamente percebida e rejeitada, porém a seguinte modalidade é sugerida por um dos alunos: “Se colocar o *porque* fica em forma de pergunta: Meus irmãos têm a vida atribulada, porque eu tenho a vida folgada?”, que, nesse caso, deveria ser grafado separadamente, pois trata-se de um pronome interrogativo, e não da conjunção, como havíamos previsto.

2 A letra P indica a fala da professora; já a letra A indica a fala dos alunos.

É interessante observar o processo de regulação intersubjetiva elaborado pelo aluno, provavelmente ele não se deu conta da diferença da grafia de um *porque* e outro, nem precisaria, pois na oralidade as diferenças gráficas e classificatórias deixam de existir. Vejamos que, mesmo se tratando do pronome interrogativo, a relação de causalidade atribuída à conjunção *porque* é construída na paráfrase do aluno alterando simplesmente a entonação do enunciado: Meus irmãos têm a vida atribulada porque eu tenho a vida folgada. Sendo que a vida folgada do sujeito enunciadador *eu* é a causa da atribulação na vida dos irmãos. Essa construção deve também ter ocorrido ao aluno, porém o não reconhecimento do *porque* em enunciados que não elaborem um questionamento o fez operar uma interrogação com tal termo.

Esse exercício do aluno atribui uma modalização de dúvida ao enunciado apenas pela entonação, pois a sua compreensão é perfeitamente possível com base nessa marca.

Além das substituições, os alunos foram questionados sobre a informação que é implicitamente negada no enunciado: “a vida atribulada”, construindo, de certa forma, uma paráfrase do tipo “Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu não tenho a vida atribulada”.

O seguinte enunciado analisado com os alunos foi “O burrico preparou-se para cantar, mas conseguiu só zurrar”. Nesse caso, o termo zurrar foi visto como resultado da ação de preparar, porém, com um resultado bastante negativo, que estabelece a relação de complementaridade entre as duas noções <cantar> e <zurrar>. De modo que “zurrar” figura como um “quase canto”, um “canto muito ruim”, um “não canto”. A marca “mas” e a operação de negação constroem uma oposição de natureza aspecto-modal.

Até esse momento, os alunos haviam observado que a marca *mas* está relacionada a ideias contraditórias, opostas, excetuando o caso da interrogação (Mas, o que é folgada mesmo?) e da exclamação (Mas, que grande ideia eu tive!). Nessas ideias que estabelecem oposição, há normalmente uma negação preconstituída, que pode facilmente ser encontrada por meio de paráfrases que remontem aos preconstitutos que lhe formam a base. Os alunos percorreram esse caminho sem muito esforço, remontando a ideia de que zurrar, para a classe de burros, pode ser uma forma de canto. Da mesma forma que a uma pessoa que cante muito mal pode ser atribuída a forma zurrar “Parece que ele está zurrando e não cantando”, o que não impede a existência de uma forma de canto.

Isso fez com que, no enunciado “Ele estava feliz, mas não estava satisfeito”, o fato de haver duas noções semelhantes semanticamente (feliz e satisfeito) chamasse a atenção dos alunos: “Podem ser parecidas só que... é estranho”. Nesse caso, eles observaram que estar feliz, mas não satisfeito indica que a felicidade não é completa, “Ele queria mais alguma coisa”. Quando questionados sobre a falta de termos opostos, disseram que havia no enunciado “um não”, fazendo o papel de complementar. Assim, trata-se de feliz, não felicíssimo, não verdadeiramente feliz. Tanto que apontaram que a expressão “não satisfeito” poderia ser substituída por “insatisfeito”, explicitando o complementar com a presença da negação como prefixo. Essa situação, aparentemente contraditória de se estar feliz, mas não satisfeito, é explicada por um dos alunos: “É como quando você está num lugar e está feliz, mas está com fome, aí fica insatisfeito”.

Com o penúltimo enunciado, “Canário cantar bem não é novidade, mas um burro ser cantor é mais que novidade”, foi enfatizado pelos alunos o termo *novidade*. Os alunos verificaram o que é e o que não é uma *novidade*, movimentando o complementar do termo,

ou seja, construíram os valores que não representam uma *novidade*, juntamente com os que representam.

P.: Por que canário cantar não é novidade?

A.: Porque todo canário canta.

P.: E então porque um burro cantor é mais que novidade?

A.: Porque burro não canta.

Novidade é isso, e não é aquilo. No caso, canário cantar não é novidade, mas burro cantor é, justamente porque burros não cantam, ou cantam muito mal. Os alunos observaram a presença de *cantar*, como medidor da definição de novidade, nos seus dois polos: cantar bem e cantar mal.

Quanto ao último enunciado, “Ele está atribulado no trabalho, mas não está cansado”, foi possível verificar com os alunos a expectativa gerada pela primeira parte do enunciado e a sua quebra, a partir da marca *mas*. Conforme podemos observar na transcrição abaixo:

A.: Tem uma oposição entre atribulado e cansado.

A.: Não tem. É “mas não está cansado”.

P.: O que seria o mais lógico para esta primeira parte aqui? “Ele está atribulado no trabalho”.

A.: “mas não está bem cansado”.

P.: Esqueçam o MAS e o PORÉM, o resultado de estar atribulado, qual seria o resultado esperado?

A.: Cansado.

Analisando o material produzido durante a aula, pudemos perceber que os alunos verificaram que a marca *mas* tem na função de inversor, juntamente com a negação sustentada pelos preconstitutos e a negação explícita, suas características invariantes. Sendo que a inversão consiste na forma de negação do resultado esperado, assim, o que se mantém como invariante em todos os enunciados analisados é a forte relação da marca *mas* com a negação. Essas percepções vão muito além dos critérios trazidos pela gramática escolar, que, de modo geral, limita-se a apontar a função de relacionar ideias adversas, ou opostas, por meio da conjunção adversativa *mas*.

Além de todas as nuances das relações estabelecidas pelo marcador *mas*, a atividade epilinguística dos alunos permitiu que construíssem o conceito de conjunção, mesmo que tal termo não tenha sido mencionado nas aulas. Não era nosso objetivo apresentar categorizações de palavras, mas viabilizar a construção de uma metalinguagem consciente e relevante para os aprendizes. Trata-se de uma gramática operada pelos próprios alunos.

Encontramos o primeiro indício do processo de construção do conhecimento de tal conceito quando os alunos foram questionados sobre a possibilidade de se retirar o elemento conector do enunciado “Uma esponja quando seca é bem leve, pesa nada, mas ao encher-se de água fica muito mais pesada” e responderam que isso não seria possível “por que fica faltando uma coisa no meio”. Essa resposta sinaliza o reconhecimento da importância dos elementos conectores, que são elementos coesivos. A mesma percepção

se repetiu quando estudaram o enunciado “Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho a vida folgada”, segundo um dos alunos “nem dá para pronunciar sem nada no meio”. É claro que reconhecemos que também é possível a relação desses enunciados por meio de pausas, porém as pausas como mecanismos de relação de ideias são mais frequentes na oralidade. Percebemos que os alunos identificaram a impossibilidade da relação primeiramente por meio da escrita, pois apresentamos os enunciados no quadro-negro.

Retomando a construção do conceito de conjunção, vejamos a discussão do enunciado “O burro preparou-se para cantar, mas conseguia só zurrar”, foi nesse momento que o conceito de conjunção, antes ensaiado, surgiu. Vejamos a seguir:

A.: O MAS é todas as palavras juntas então?

A.: Ele une as palavras.

A.: Não, assim os sentidos.

Mesmo sem o uso da terminologia e transferindo a ideia de conjunção apenas para o termo *mas*, a função de conector foi percebida e construída pelos alunos. A construção do conceito a partir das atividades epilinguísticas é mais significativo e operacional, já que surgiu de uma necessidade linguística reconhecida e experienciada por eles próprios. Diferentemente do conceito pronto trazido pela gramática, que parte de uma definição e busca exemplos idealizados que se encaixem perfeitamente; dessa forma, procuramos trabalhar a experiência linguística dos alunos.

As conclusões às quais os alunos chegaram durante essa aula vão muito além da matéria trazida pelo livro didático e pela gramática, pensando apenas nos aspectos gramaticais da aula – os significados e as funções da conjunção adversativa *mas*. O trabalho oral possibilitou a eles articular o léxico com a gramática e exercitar sua capacidade expressiva, conferindo-lhes mais autonomia diante da atividade de ensino à qual estavam expostos, bem como ao próprio processo de aprendizagem, que passa a ser de sua responsabilidade também. Trata-se da construção de uma gramática e de uma metalinguagem operada pelos próprios falantes da língua.

Considerações finais

Nas aulas que descrevemos, observamos um melhor desenvolvimento linguístico da classe, bem como sua participação efetiva na construção e no desenvolvimento da atividade. A atividade oral instaurou, na sala de aula, o diálogo entre professor e alunos e entre os alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento linguístico. Também tornou possível identificar os pontos de maiores dúvidas dos alunos, e auxiliá-los nos ajustamentos necessários para as suas soluções. Assim, eles construíam seu próprio aprendizado, que certamente terá um valor mais significativo e operacional.

Discutindo sobre os enunciados com a marca *mas*, os aprendizes perceberam a sua importância nos diferentes contextos apresentados, reconhecendo seus vários significados. O conceito de conjunção explicitado pela gramática foi construído durante a aula, sem a necessidade da memorização de um conceito ou de uma classificação. Como construtores do próprio conhecimento, os alunos avaliaram a qualidade e adequação dos enunciados que criavam, rejeitando algumas formas e aceitando outras, num intenso processo de

centralização e descentralização que permite o conhecimento de si próprio e do outro, o processo de apropriação da língua, objeto último do ensino de línguas.

Um dos principais objetivos da nossa pesquisa é sugerir uma nova forma de se ensinar a língua. Desse modo, gostaríamos de ratificar a importância de se trabalhar com as atividades epilinguísticas. Porém, esclarecemos que não se trata de abandonar o ensino de gramática e olhar apenas para os processos em uso nos enunciados; trata-se de, a partir das regras dessa gramática (já quase não mais estudada), ampliar a visão do aluno a ponto de torná-lo sensível para avaliar a pertinência de uma forma linguística ou de outra. E o que é isso senão os processos que sustentam a produção de textos?

Vemos, nas atividades epilinguísticas, uma oportunidade de renovar o ensino da língua materna, deixando de lado a pretensão de ensinar a língua para seus próprios falantes, e passar a ensinar os falantes a refletir sobre ela e usá-la de modo mais competente. Assim, propomos um trabalho que articule língua e linguagem, fazendo do livro didático um meio de levar o aluno a uma reflexão metalinguística relevante, e não a um fim em si mesmo. Um trabalho em que a oralidade, por meio de exposição do pensamento e do esforço para materializá-lo, seja um dos caminhos para o aprendizado da língua.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, P. *Fábulas palpitadas: recontadas em versos e comentadas*. São Paulo: Moderna, 2007. 64 p.
- COSTA C. L. et al. *Para viver juntos: português, 7º ano – ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p.
- CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990. 225 p.
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988. 39 p.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 150 p.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 17. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 95 p.
- REZENDE, L. M. *Estudo de o instrumento de avaliação: prova de comunicação e expressão do concurso vestibular 1987*, Vunesp. São Paulo: Unesp, 1988. 99 p.
- _____. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 707-714, 2011.

SILVA, A. C. S. *A marca “porque” nos textos escolares: uma proposta para atividades epilingüísticas*. 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006. 245 p.

WAMSER, C. A. *Atividade epilingüística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos*. 2013.186f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

Os sentidos atribuídos à palavra ‘escola’: lembranças das primeiras experiências discentes no ambiente da educação formal

(The meanings attributed to the word ‘school’: memories
of students’ first experiences in the formal education environment)

Elisabeth Ramos da Silva¹, Maria José Milharezi Abud²

¹ Programa de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade de Taubaté (Unitau)

² Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Cognição e afetividade no ensino de línguas (Unitau)

lis.ramos@uol.com.br, m.jose.abud@uol.com.br

Abstract: We hereby present a research conducted with 23 Portuguese language teachers in a city nearby São Paulo. The aim was to investigate the memories of their first experiences in the school environment, in order to identify the factors which contribute to appreciate or not the school. We took into consideration Vygotsky’s ideas about the intrinsic relation between cognition and affectivity, as well as the constructs of content analysis based on Bardin (2010). Therefore, to reach our aim we presented the subjects with the following questions: When you were a child, did you like to go to the school? Why? Which factors did you like or dislike? According to our analysis of the answers, we verified different meanings for the word ‘school’. We assumed these results indicate important elements which will contribute to a more pleasing and meaningful learning process at school.

Keywords: teachers formation; cognition and affectivity; concept of *perezhivanie*.

Resumo: Apresentamos uma pesquisa realizada com 23 professores de língua portuguesa, em uma cidade do interior paulista. O objetivo foi investigar as lembranças de suas primeiras experiências no ambiente escolar, para identificar os fatores que os faziam apreciar, ou não, a escola. Consideramos as ideias de Vygotsky quanto à intrínseca relação entre cognição e afetividade, bem como os construtos da análise de conteúdo bardiniana. Para alcançarmos nosso objetivo, solicitamos aos sujeitos que respondessem às questões: Quando você era criança, gostava de ir à escola? Por quê? De quais fatores você (não) gostava? Pela análise das respostas, pudemos notar os diferentes sentidos que a palavra *escola* representou para eles. cremos que tais resultados sinalizam fatores importantes que contribuirão para que a escola ofereça um aprendizado prazeroso e significativo.

Palavras-chave: formação de professores; cognição e afetividade; conceito de *perezhivanie*.

Introdução

Uma das afirmações mais ilustrativas da obra de Vigotski (2001), a qual evidencia um de seus grandes interesses de investigação, diz respeito à palavra como reflexo da consciência humana: “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (p. 486). De fato, Vigotski (2001) almejava não só compreender a gênese do pensamento e da linguagem, mas também desvendar o fenômeno da consciência, pois é esta que torna o homem autônomo e singular, ainda que imerso em determinada cultura e condicionado aos parâmetros do ambiente histórico-cultural. O autor conclui suas investigações com a seguinte reflexão: “Nossa investigação nos leva inteiramente ao limiar de outro problema

mais vasto, mais profundo, mais grandioso que o problema do pensamento – a questão da consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 485).

Sabemos que o autor elegeu como método de investigação o que ele denominou de *análise em unidades*, considerando que a unidade mantém todas as propriedades que são inerentes ao todo, tal como “a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, próprias do organismo vivo, é a verdadeira unidade da análise biológica” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). Para estudar as relações entre pensamento e linguagem, a unidade de investigação consistiu no *significado da palavra*, uma vez que este “pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 10). Podemos ainda acrescentar que, em última análise, o significado da palavra também evidencia um ato de consciência:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. (VIGOTSKI, 2001, p. 486)

Neste trabalho, interessou-nos investigar como a palavra *escola* é entendida pelos sujeitos da pesquisa, considerando aqui que tal palavra traz consigo não só o peso cultural de seu significado, mas também a história pessoal de cada um. Tal significado é, portanto, uma herança cultural ao mesmo tempo que é construído pelo indivíduo, tornando-se uma expressão da consciência de cada um, mas que pode ser compartilhada com os demais.

Como suporte teórico de nossas análises, detivemo-nos em alguns conceitos de Vygotsky que nos pareceram suficientes para iluminar nossas investigações, tais como a natureza do significado das palavras – considerando aqui as intrínsecas relações entre cognição e afetividade, o conceito de *perezhivanie*, que diz respeito ao modo como o indivíduo filtra emocionalmente suas experiências com o meio ambiente –, bem como o processo de internalização das formas culturalmente dadas, que corresponde ao processo de constituição da subjetividade a partir de relações interpessoais mediadas pela linguagem.

Significado e sentido das palavras

O significado da palavra constitui para Vigotski (2001) a *unidade de investigação* observável, que pertence simultaneamente à esfera do pensamento e à esfera da fala. É somente quando ocorre essa intersecção entre pensamento e fala que o pensamento torna-se verbal e a fala torna-se racional, inaugurando uma forma tipicamente humana de conceber a realidade e de relacionar-se com os demais. “Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (p. 10). Isso significa que, para o autor, só podem ser consideradas como linguagem as palavras providas de significado.

Há que se atentar, ainda, que, para o autor, as relações entre pensamento e linguagem comportam aspectos afetivos inalienáveis, que não podem ser desconsiderados. Trata-se de conceber cognição e afetividade como fatores intrinsecamente relacionados, os quais necessariamente também estarão presentes no significado das palavras.

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VIGOTSKI, 2001, p. 15-16)

É, portanto, no significado da palavra que pensamento e linguagem se encontram, e é também no significado da palavra que os aspectos afetivos e os cognitivos se inter-relacionam. Tal encontro é claramente explicitado quando Vigotski (2001) distingue dois componentes que integram o significado da palavra: o “significado” propriamente dito e o “sentido”. O primeiro refere-se ao sistema de relações objetivas formadas no processo cultural de desenvolvimento da palavra. Trata-se de uma herança sociocultural, compartilhada pelos indivíduos daquela cultura. O significado propriamente dito está presente nos dicionários, que revelam os significados conhecidos pelo falante de uma língua.

O sentido da palavra refere-se à acepção que a palavra assume para cada pessoa em particular, segundo as características da personalidade do indivíduo, suas experiências de vida, seu desenvolvimento e sua visão de mundo. Assim, a palavra *escola*, por exemplo, possui em seu significado dois componentes: o *significado propriamente dito*, presente nos dicionários: “Estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo” (FERREIRA, 2009); e o *sentido*, que cada um de nós imprime a esse vocábulo, de acordo com nossas vivências e características idiossincráticas. Para alguns, a palavra assume uma valoração positiva, pois remete a lembranças ou experiências que foram prazerosas ou interessantes. Para outros, a palavra *escola* provoca um sentimento adverso, produto de vivências conflituosas, por vezes traumáticas. Para outros, a mesma palavra pode significar a promessa de ascensão social ou o modo de angariar o respeito dos demais. Enfim, o sentido da palavra *escola* será sempre singular e único, pois as experiências e idiossincrasias serão sempre diferenciadas nos indivíduos. O sentido da palavra abriga as experiências afetivas de cada sujeito. Esse *sentido*, unido ao *significado propriamente dito*, constitui um ato de pensamento e de linguagem, o qual, por sua vez, reflete a própria consciência. Segundo Oliveira (1992, p. 82), “No próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano”.

Por esse prisma, a palavra *escola* encerra, para os sujeitos da pesquisa, modos diversos de sentir as vivências pregressas, seja com professores, seja com os demais alunos, seja com diretores e outros integrantes da instituição de ensino. Pareceu-nos útil investigar os fatores positivos ou negativos que marcaram o sentido da palavra *escola* para esses indivíduos, pois acreditamos que tal conhecimento pode esclarecer quais características a escola deve ter para alcançar o apreço dos estudantes. Tal investigação torna-se mais nítida quando compreendemos o conceito de *perezhivanie*, empregado por Vygotsky (1994 [1934]) ao incluir, na aprendizagem, a afetividade.

O conceito de *perezhivanie*

O conceito de *perezhivanie* é um dos aspectos da obra de Vygotsky que mais caracterizam a importância da afetividade no desenvolvimento humano. Em uma de suas palestras, publicada posteriormente (VYGOTSKY, 1994 [1934]), o autor afirma que o desenvolvimento de uma criança está condicionado à forma como ela experiencia um determinado evento em seu ambiente, isto é, como ela se torna consciente, como o interpreta, como o filtra emocionalmente e como o organiza em sua estrutura cognitiva com as demais experiências e conhecimentos adquiridos. Trata-se de um conceito que abriga os aspectos afetivos oriundos da apreensão do mundo externo, tal como um prisma cujas facetas são as características subjetivas e as marcas de experiências passadas, as quais filtram os novos eventos, organizando-os de modo permanentemente inédito e singular. Somos, portanto, sempre diversos para nós mesmos, pois cada evento que vivenciamos tem o poder de nos modificar.

Embora o ambiente cultural em que a criança está seja fundamental para seu desenvolvimento, é preciso considerar também as características individuais, as predisposições genéticas, bem como o patamar de desenvolvimento em que ela se encontra. É importante mencionar que, segundo Vygotsky (1994 [1934]), as características pessoais dependem do ambiente para se manifestarem. Isso significa que determinadas características do indivíduo podem não ser acionadas se o ambiente não as favorecer. Tais fatores filtram e organizam as experiências emocionais vividas, compondo sínteses complexas de interpretação dos eventos. São justamente os efeitos das experiências emocionais que explicam o desenvolvimento da personalidade consciente. Em outros termos, segundo Vygotsky (1994 [1934]), a experiência emocional (*perezhivanie*) é decorrente da relação emocional do indivíduo com as diversas situações e aspectos do ambiente. Por isso, só podemos entender a influência do ambiente no desenvolvimento infantil se levarmos em conta o modo como a criança se relaciona com seu meio. Nesse sentido, sabemos que cada criança interage com seu ambiente segundo seus caracteres singulares. Portanto, não é o acontecimento em si o fator determinante, mas como esse acontecimento é refratado emocionalmente pela criança. É esse processo singular de refratar uma vivência que Vygotsky (1994 [1934]) chama de *perezhivanie*.

É importante frisar que um mesmo evento pode ser vivenciado de maneiras diversas, dependendo de quem o vivencia. Além disso, durante o decorrer da vida, podemos interpretar a recordação de uma mesma vivência de diferentes formas, dependendo do momento. As memórias que temos da escola, por exemplo, podem na maturidade ser diferentes de nossas vivências infantis, uma vez que adquirimos conhecimentos e experiências que podem modificar nossa interpretação dos eventos passados. Trata-se um processo dinâmico, em que o evento externo ganha significações segundo as características pessoais e situacionais filtradas pela experiência emocional.

O processo de subjetivação

Sabemos que, para Vygotsky, são as interações do indivíduo com sua cultura que determinam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais se referem “a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais”

(OLIVEIRA, 1992, p. 79). Daí decorre o comportamento tipicamente humano, que se traduz em formas culturais de comportamento observável, as quais se desenvolveram ao longo da história. Para que isso ocorresse, foi necessário que o homem utilizasse instrumentos; entre eles, a linguagem, que lhe serviu de sistema simbólico de mediação entre ele e o mundo ao mesmo tempo que lhe permitiu compartilhar suas ideias com os demais.

No entanto, a palavra, que é o instrumento mais eficaz de representação simbólica da realidade, não é apreendida de forma mecânica pelo indivíduo. Vimos que, agregado ao significado culturalmente transmitido, o homem acrescenta-lhe um sentido, cuja origem vem de suas experiências emocionais (*perezhivanie*). Isso significa que a palavra não foi simplesmente assimilada de forma automática, mas sofreu o processo de internalização, passando a pertencer também ao indivíduo de forma singular, compondo-lhe a visão de mundo.

Segundo Vigotski (1984, p. 64), a internalização é um processo que consiste em uma série de transformações. Primeiramente, “Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”. Em segundo lugar, um processo interpessoal, que se efetiva entre as pessoas, transforma-se em um processo intrapessoal, ocorrendo internamente, no nível individual. Em terceiro lugar, é preciso considerar que, para que um processo interpessoal se transforme em um processo intrapessoal, é necessário que aconteça uma série de eventos ao longo do desenvolvimento. Além disso, “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos” (p. 65).

O processo de subjetivação consiste justamente no processo de internalização das formas culturalmente adquiridas, ou seja, o que o indivíduo apreende em seu meio, ele o torna seu, sendo capaz de regular seu comportamento ao refletir sobre a realidade, ao planejar suas ações, ao posicionar-se sobre os eventos da vida. O sujeito não é, portanto, um ser que passivamente acata as formas culturais sócio-históricas transmitidas. Ao internalizá-las, ele as ressignifica e as incorpora, tornando-as suas.

Esse processo longo, complexo e dialético, que abriga as dimensões afetivas e cognitivas, lança luzes à questão mais intrigante da natureza humana: a consciência. E, então, novamente devemos aludir à importância da palavra e a seu papel de instrumento psicológico, que organiza o mundo sensível, permitindo ao homem a reflexão e a conquista de sua autonomia, já que se torna capaz de recriar e interpretar “as informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1992, p. 105).

Em síntese, apesar de valorizar sobremaneira a dimensão social da consciência, Vygotsky não deixou de assinalar a singularidade do indivíduo em sua forma de conceber o mundo. É como se a cultura oferecesse ao homem as formas, mas as cores fossem dadas mediante a maneira singular de cada um conceber os eventos de sua existência. Daí a diversidade da espécie humana, pois há sempre uma maneira inédita e única de pensar e sentir os eventos, embora todos os homens sejam basicamente iguais.

Neste trabalho, consideramos a palavra em sua constituição de significado e sentido, os quais refletem o processo consciente de apreensão de mundo. Daí termos optado, como procedimento metodológico, pela análise de conteúdo segundo Bardin (2010).

A abordagem analítico-metodológica de Bardin

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2010) constitui-se em uma metodologia que, ao proporcionar descrições sistemáticas qualitativas e/ou quantitativas nas mensagens adotadas como objeto de estudo e de conhecimento, auxilia a reinterpretação dos conteúdos dos enunciados, favorecendo uma compreensão aprofundada de seus significados e sentidos, que ultrapassa os limites de uma leitura comum (MORAES, 1999).

As técnicas de análise de conteúdo explicitadas por Bardin (2010, p. 44) podem ser conceituadas, de modo geral, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo que em tais técnicas almeja-se buscar, por intermédio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo dos enunciados, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] destas mensagens”.

Tais ações têm o propósito de realizar inferências atinentes às condições de produção dessas mensagens mediante o estabelecimento de indicadores quantitativos e/ou qualitativos elaborados em decorrência das análises das respostas produzidas pelos sujeitos de pesquisa. Em outros termos, as operações desencadeadas por meio de técnicas da análise de conteúdo buscam explicitar, sistematizar e expressar o conteúdo das mensagens e o significado desse conteúdo, com o intuito determinado de realizar deduções lógicas e justificadas que dizem respeito à origem dessas mensagens analisadas, ou seja, concernentes ao emissor e ao contexto da mensagem. (BARDIN, 2010). Dessa forma, parece-nos importante mencionar, ainda, que, segundo a autora, o elemento comum dessas técnicas, desde o tratamento do texto até a consecução de uma asserção implícita no sentido manifesto, é uma interpretação controlada, apoiada na dedução, na inferência.

Portanto, o objetivo desse procedimento metodológico é a realização da análise do sentido latente, do não aparente, do não dito, que se encontra subentendido no sentido literal expresso de qualquer mensagem. Para tanto, é preciso, também e sobretudo, “*desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira”, visto que a leitura feita pelo analista é “antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 2010, p. 43). Em outros termos, é necessário compreender o que está sendo investigado para alcançar os sentidos implícitos, ou, ainda, segundo a autora, “atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros *significados* de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2010, p. 43). Desse modo, a análise de conteúdo correlaciona as estruturas semânticas ou linguísticas com as estruturas psicológicas dos enunciados e busca perceber, por meio de processos inferenciais, as variáveis compreendidas no contexto em que um enunciado é produzido.

Como podemos notar, a análise de conteúdo propiciou condições para inferirmos o *sentido* que a palavra *escola* evoca na memória dos sujeitos de pesquisa, uma vez que são as impressões subjetivas que eclodem nas justificativas oferecidas como resposta às questões da pesquisa.

A pesquisa

Escolhemos como sujeitos de pesquisa 23 professores do ensino fundamental e médio (18 mulheres e 5 homens, entre 22 e 40 anos de idade), que frequentavam um curso de especialização em língua portuguesa em uma cidade do interior paulista. Nosso objetivo foi investigar suas lembranças das primeiras experiências discentes quanto ao ambiente escolar, a fim de identificar os fatores positivos e os negativos que os faziam apreciar, ou não, a escola. Para alcançarmos tais informações, solicitamos aos professores, nossos sujeitos de pesquisa, que respondessem por escrito às seguintes questões: Quando você era criança, gostava de ir à escola? Por quê? De quais fatores você (não) gostava?

Procedemos a uma leitura atenta do material de pesquisa, consoante as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2010). Buscamos captar o sentido implícito das respostas, o que nos propiciou condições para examinar as diferenças de significação entre eles, e as nuances nos pontos comuns.

Fizemos o levantamento dos fatores de agrado e de desagradado, estabelecendo categorias que os representassem. A frequência (F) e o percentual (P) dizem respeito ao número de vezes que a categoria é mencionada nas justificativas das respostas, e não ao número de participantes da pesquisa. Assim, um mesmo sujeito pode estar incluído em várias categorias de agrado ou de desagradado. Interessava-nos estudar as memórias significativas dos sujeitos, tanto positivas quanto negativas, sem nos atermos ao sujeito em particular. Daí colarmos apenas os excertos das respostas referentes aos fatores de agrado ou de desagradado.

Para visualizarmos tais resultados, organizamos os seguintes quadros:

Quadro 1. Fatores de agrado referentes à escola

Categorias de análise	F	P %	Exemplos
Gosto pelo estudo (características pessoais)	10	43,4	<p>...porque gostava de aprender.</p> <p>...porque a escola se apresentava como aprendizados que ganhavam mais importância a cada dia.</p> <p>...porque sempre tive a consciência de que estudar era necessário.</p> <p>Eu gostava e gosto de estudar.</p> <p>... meu sonho era aprender a escrever e ler...</p> <p>...e aprender também.</p> <p>...e sempre fui interessado em aprender coisas novas.</p> <p>...gostava muito de estudar.</p> <p>Gostava de aprender...</p> <p>...sempre gostei de estudar...</p>
Ambiente acolhedor/ prazeroso	7	30,4	<p>...era meu local de socialização...</p> <p>...a escola sempre foi um ambiente aconchegante, onde me sentia bem.</p> <p>Era o ambiente no qual eu me “encontrava”. Sentia-me valorizada (pelas notas boas que sempre tirava) e respeitada.</p> <p>...tinha um parque grande que era a única diversão que tínhamos acesso.</p> <p>Eu participava de tudo com prazer (danças, teatros, jogral, etc.).</p> <p>...gostava muito de ficar na escola...</p> <p>... considerava a escola como um local prazeroso.</p>
Relações entre alunos	7	30,4	<p>...fazia amigos e gostava de conviver com eles.</p> <p>...principalmente para rever meus amigos.</p> <p>...gostava das minhas amigas.</p> <p>...era um momento de grande descontração, principalmente porque encontrava os amigos.</p> <p>...para brincar com os meus amigos, ocupava meu tempo...</p> <p>...era o local de encontro com os amigos.</p> <p>...era bom estar junto com as demais crianças...</p>
Relações com os professores	1	4,3	<p>...gostava das professoras...</p>
Fuga da rotina cotidiana doméstica	1	4,3	<p>...porque ficar em casa era uma rotina vazia, sem direção, de coisas óbvias.</p>

Quadro 2. Fatores de desagrado referentes à escola

categorias de análise	F	P %	Exemplos
Relações entre alunos	6	26,0	...crianças fazendo bagunças, crianças gritando no recreio, crianças conversando na sala de aula. ...brincadeiras inoportunas dos colegas em sala de aula. Hoje, conhecidas como <i>bullying</i>meninos mais velhos roubavam o lanche dos menores. ...não conseguia me adaptar aos alunos. ...alunos indisciplinados. ...certas hostilidades típicas de crianças, como apelidos, etc.
Relações com os professores	5	21,7	...professoras eram bravas... ...as preferências claras de uma professora em relação a certos alunos. ...somente quando não entendia as explicações do professor e tinha receio de perguntar. ...quando o professor se prendia muito a um ponto, por um longo período, eu faltava, pois achava que era “enrolação”... Na maior parte da minha vivência escolar não gostava da escola porque para mim as aulas eram cansativas e chatas.
Características pessoais	5	21,7	...a saudade que sentia de casa. O que acredito que seja comum quando se é criança. ...dificuldade que tinha em me concentrar durante algumas aulas. ...ficar sentada sozinha, sempre, o ano todo (monotonia). ...medo de ficar longe de pai e mãe. Odiava educação física.

Análise dos quadros

A categoria mais mencionada como fatores de agrado, “Gosto pelo estudo”, diz respeito às características pessoais. Como foi dito, Vygotsky (1994 [1934]) afirma que, numa experiência emocional, há sempre uma unidade indivisível de características pessoais e situacionais que estão representadas na experiência emocional. Por isso, é importante frisar que tal gosto pelo estudo só foi possível porque os sujeitos tiveram a oportunidade de participar do processo de ensino formal de uma escola. Tal experiência fomentou o interesse e a motivação constante pelos estudos ao longo da vida. Daí podermos inferir o quanto é importante oportunizar o acesso à escola a todas as crianças. Além disso, cabe mencionar aqui que a palavra *escola*, em seu significado compartilhado culturalmente, já vem carregada de valores positivos. A leitura e a escrita em uma sociedade letrada são conhecimentos muito valorizados, e a escola é a instituição responsável por isso. Assim, o “gosto pela escola” tende a ser cultivado pelas famílias que têm como ideal a educação formal da criança.

Já nos fatores de desagrado, vemos que as características pessoais dizem respeito, em muitos casos, ao medo da separação entre as crianças e a família. Provavelmente,

esse sentimento inicial tenha sido superado à medida que os sujeitos foram vencendo os sentimentos de insegurança relacionados aos seus medos, anseios e inquietações. Por isso, inferimos que, no decorrer das ações e decisões da escola, o medo provocado pelo distanciamento dos pais foi desaparecendo, e eles passaram a envolver-se nas atividades escolares.

A segunda categoria refere-se ao “Ambiente acolhedor/prazeroso”. Os motivos de agrado mencionados são provenientes do julgamento que tais sujeitos fizeram da sua vivência nesse ambiente, onde eles obtinham em seu proveito a satisfação, a valorização pessoal, o respeito, o divertimento a que tinham acesso, o prazer de estar na escola e de participar de tudo. A experiência emocional (*perezhivanie*) que o ambiente lhes causou deixou-lhes marcas indeléveis na memória, agregando sentidos positivos ao significado da palavra *escola*.

De igual importância, temos a categoria “Relações entre alunos”, a qual denota a valorização das relações interpessoais. É interessante observar que tal categoria também aparece quando se trata dos fatores de desagradado, sendo neste caso a categoria mais mencionada. Aqui poderíamos aludir à importância do acolhimento entre os pares versus os comportamentos agressivos e discriminatórios, denominados hoje de *bullying*. E isso parece guardar relação com o que considera Martins (2005, p. 108), ao afirmar que

[...] as condutas de *bullying* podem ser ou não uma manifestação de distúrbio do comportamento, podem ou não ser violentas, podem conduzir ou não à delinquência, porém são sempre uma manifestação de conduta agressiva entre pares, envolvendo algum tipo de domínio ou abuso de poder de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, sobre alguém que se encontra indefeso.

Ainda a esse respeito, consideramos pertinente mencionar o que é explicitado por Justo (2010) ao entender a agressividade como uma pulsão destrutiva que não pode ser extirpada do ser humano. Daí o papel decisivo da educação ao direcionar tal pulsão ao plano simbólico e à consciência, para que a agressividade seja transformada em atitude consciente que estará a serviço do autodomínio. Segundo esse autor, “Para isso a educação possui muitos recursos e meios: basta apenas conter as atuações diretas, automáticas e cegas, e oferecer as alternativas indiretas intermediadas pelo signo, pelo pensamento e pela linguagem” (JUSTO, 2010, p. 53).

Nossas análises enfatizam a importância da convivência entre os alunos, já que ela se revela como um fator que pode tornar a escola ou prazerosa, ou hostil, dependendo das relações estabelecidas entre eles.

Nessa mesma direção, temos a categoria “Relações com os professores”. Vemos que tal categoria aparece uma só vez nas respostas dos sujeitos quando se trata de fatores de agrado, mas é mencionada 5 vezes quando se trata dos motivos de desagradado. À primeira vista, poderíamos supor que a relação com o professor não se configura como um fator significativo nas lembranças dos sujeitos da pesquisa quando lhes foi solicitado que expusessem os motivos de agrado. No entanto, cremos que, para esses sujeitos, o bom relacionamento entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem é uma condição considerada inerente para o êxito da escola. Daí não a terem mencionado quando o relacionamento com seus professores foi satisfatório.

Em contrapartida, quando o professor se mostrava “bravo”, “injusto em suas preferências”, ou quando ministrava “aulas cansativas e chatas”, tais experiências permaneceram nítidas nas lembranças dos sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, o professor torna-se um fator significativo para impedir que o aluno goste de frequentar a escola.

Quanto à última categoria de agrado, “Fuga da rotina cotidiana doméstica”, vemos que a escola também pode ser entendida como uma quebra de rotina e como a promessa de novas experiências e de situações inéditas.

Considerações finais

Pela análise das respostas dos sujeitos de pesquisa, podemos notar que os diferentes sentidos que a palavra “escola” representaram para eles, contidos nos motivos de agrado ou de desagrado referentes à sua vivência escolar quando eram crianças, são permeados, em sua maioria, de componentes de natureza afetiva. E isso guarda relação com o que considera Vigotski (2001), uma vez que o sentido da palavra é pessoal, pois remete aos motivos e às vivências afetivas das pessoas. Há expressões nos exemplos das categorias que evidenciam uma atualização do modo como os sujeitos perceberam suas vivências iniciais de escolarização mediante o repertório de conhecimentos acumulados ao longo de sua vida, o que certamente confere tons diversos às suas lembranças. Tais sentidos vêm ao encontro do conceito de *perezhivanie* postulado por Vygotsky (1994 [1934]), em que se mesclam as características pessoais e os fatores ambientais.

Colhemos como resultado de nossas análises que as características pessoais são marcadas quando os sujeitos alegam o gosto pelo estudo. As singularidades marcantes dessa categoria (“Gosto pelo estudo”) evidenciam, de alguma forma, a valorização do estudo na vida das pessoas e a importância da escola para garantir os aprendizados curriculares. Lembramos que os sujeitos da pesquisa são, em geral, professores que permanecem investindo em sua formação continuada. Daí essa valoração por uma escola cujo propósito prioritário seja ajudar o aluno a adquirir os conhecimentos científicos culturalmente organizados.

No entanto, vemos também que a categoria “Relações entre alunos” foi significativa para garantir o gosto pela escola. Isso porque ela era um local que propiciava condições para fazer, rever e encontrar amigos, ou “estar junto com as demais crianças”. Por conseguinte, o prazer de estar no ambiente da escola era proveniente da convivência com os companheiros nas diferentes situações do cotidiano escolar. Quando, ao contrário, essa relação era conflituosa, vemos que seus efeitos perduram até o presente, deixando marcas negativas em suas memórias. Certamente os efeitos favoráveis ou desfavoráveis dessa convivência propiciaram incentivos ou entraves para a realização das tarefas em seu processo de escolarização.

É interessante observar que, na categoria “Relações com os professores”, foi filtrado o que lhes deixou marcas negativas nos seus primeiros anos de escola. Tais fatores de desaprovação recaem sobre o modo de agir inadequado do professor. Portanto, sobreleva-se a importância da qualidade da relação que os alunos mantêm com o professor. Tal resultado evidencia a necessidade de uma interação positiva para que os aspectos negativos das atitudes inadequadas não afetem o desempenho do aluno nas tarefas de aprendizagem.

Por fim, consideramos oportuno mencionar que nossas análises sinalizaram a complexidade do papel da escola para a formação do aluno, seja como aquele ambiente que prioriza experiências emocionais (*perezhivanie*), seja como instituição social que garante a aprendizagem de conhecimentos historicamente acumulados, seja como possibilidade de ascensão social. Portanto, reduzir a escola a um só propósito, como, por exemplo, fazia a escola tradicional ao priorizar apenas o acesso ao conhecimento, ou, ao contrário, como tem feito a escola pública atual ao priorizar nitidamente as relações de convivência, numa atitude assistencialista, disposta apenas a “cuidar” do aluno sem lhe oferecer um ensino de qualidade, não nos parece o melhor caminho para uma educação comprometida com as exigências do mundo contemporâneo. A par das lembranças positivas ou negativas, a escola continua sendo para os sujeitos da pesquisa uma fonte de experiências e aprendizagens importantíssimas, e talvez por isso tenham optado pelo magistério.

E, em última análise, podemos supor que, para um professor comprometido com sua missão, o *significado* da palavra *escola* (ainda que esta esteja mergulhada em problemas) é sempre matizado por um *sentido* que confere importância e nobreza a seu trabalho, motivando-o a prosseguir para oferecer aos outros as experiências que vivenciou um dia, pois sabe que foram estas que o ajudaram a formar a sua consciência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Escola. In: *Novo Dicionário Aurélio eletrônico versão 6.0*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. (Org.) *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-53.

MARTINS, Maria José D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37418106.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 11 mar. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell Publisher, 1994. p. 338-354. [1934. This was the fourth lecture published in Vygotsky, L. S. 1935: *Foundations of Paedology* (p. 58-78). Leningrad: Izdanie Instituta. The chapter heading is our invention. In reality, the chapters (or rather, lectures) were simply numbered] Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade¹

(Representations about academic scientific texts:
clues for the didactics of writing in the university)

Juliana Alves Assis

Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

juassis@terra.com.br; juassis@pucminas.br

Abstract: This article analyzes social representations noticed in discourse activities in which Language and Literature students are driven to thematize their experiments by learning and practicing academic scientific writing. The study also aims to offer contributions for the didactization of our scientific discourse in the university, especially considering the challenges that academic scientific writing poses to the students regarding the construction of an author's position.

Keywords: Academic-scientific writing; literacy; social representations.

Resumo: Visando a oferecer contribuições para a didatização do discurso científico na universidade, principalmente tendo em vista os desafios que a escrita acadêmico-científica impõe aos estudantes no que toca à construção de uma posição autoral, este artigo analisa representações sociais flagradas em atividades discursivas nas quais estudantes de Letras são levados a tematizar suas experiências com a aprendizagem e a prática da escrita acadêmico-científica.

Palavras-chave: Escrita acadêmico-científica; letramento; representações sociais.

Introdução

“Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”. O enunciado escolhido para abrir este artigo – proferido por estudante dos períodos iniciais de um curso de letras cujo discurso integra dados de pesquisa a ser aqui apresentada – inscreve-se em um conjunto de representações cristalizadas sobre a escrita na universidade bem como dialoga com outras referências muito frequentes acerca da ciência e do fazer científico. Pretendo, por meio dessa escolha, chamar a atenção para a importância de que as representações dos estudantes universitários sobre os objetos de estudo sejam levadas em conta no processo de didatização da escrita na universidade.

Orientada por esse propósito maior, apresento, neste artigo, alguns dos resultados de pesquisa desenvolvida sobre a inserção de estudantes brasileiros da área de Letras no universo da escrita acadêmico-científica, buscando compreender como os estudantes identificam e vivem as especificidades dos textos acadêmico-científicos bem como interpretam as orientações de seus professores relativamente à escrita na universidade. Esclareço que a expressão texto acadêmico-científico recobre aqui tanto os textos destinados à produção e divulgação de conhecimentos provenientes da atividade de pesquisa por pesquisadores ou pesquisadores em formação, quanto aqueles que, escritos por estudantes

¹ Trabalho apresentado na mesa-redonda “Três enfoques em linguística aplicada” do 61º Seminário do GEL, em 11/7/2013, e produzido no âmbito das ações de Estágio Pós-doutoral desenvolvido na Université Stendhal – Grenoble III, com bolsa de Estágio Sênior no Exterior pela Capes (Proc. BEX n. 6647/10-3).

universitários, procuram se construir a partir de parâmetros linguísticos, textuais e discursivos validados pela comunidade científica.² Almejo, sobretudo, oferecer contribuições para o processo de didatização do discurso científico na universidade, sobretudo tendo em vista os desafios que a escrita acadêmico-científica impõe aos estudantes no que toca à construção de uma posição autoral.

De forma a operacionalizar essa intenção, farei, inicialmente, breve discussão acerca do campo de estudos sobre o letramento universitário, remetendo o leitor, em seguida, ao solo teórico-metodológico do trabalho e, finalmente, a seus resultados.

Estudos sobre o letramento universitário: pontos de partida e diálogos

Numerosos são os pesquisadores, de diferentes domínios disciplinares, que estudam a realidade da cena universitária e os elementos que compõem o discurso acadêmico-científico. Não tenho a intenção de produzir aqui uma descrição detalhada dessas frentes e paradigmas, mas sublinho alguns.

Começo por fazer referência às pesquisas francófonas, na Europa, em face do forte diálogo que com elas temos travado, no Brasil, através de pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita na universidade, principalmente com relação ao processo de formação de professores:³ (a) as pesquisas do *Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles* (Lidilem) e suas grandes contribuições para a didática da escrita, ilustradas pelos trabalhos de Dabène (1996, 2002), Boch e Grossmann (2002), Boch e Rinck (2010); (b) ainda no domínio da didática da escrita, os investimentos da equipe *Théodile-CIREL*, exemplificados por Delcambre, Donahue e Lahanier-Reuter (2009); (c) igualmente as pesquisas do *Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français* (CMUDF), aqui representadas pelo trabalho de Defays *et al.* (2009).

Em seguida, destaco os estudos vinculados à linha dos *New Literacy Studies*, que se afiguram como uma área de investigação consolidada e vista como referência na literatura sobre a problemática do letramento, o que ilustro a partir dos trabalhos de Lea e Street (2006) e Street (2003). Ressalto ainda os trabalhos de Swales (1990) e Bazerman (2006), estudiosos filiados à *New Rethoric* (ou *Composition Studies*), cujas investigações se voltam para a aprendizagem do funcionamento dos gêneros acadêmicos.

Também no Brasil, como assinala há pouco, o interesse dos pesquisadores por essa problemática é grande, o que tem favorecido a construção de uma frente de produções científicas no eixo da leitura e escrita acadêmico-científicas, orientada por diversos campos disciplinares e/ou vertentes teóricas. Nesse contexto, vem se instalando uma forte tendência na investigação sobre a escrita dos gêneros acadêmico-científicos, em face do processo de construção de conhecimentos que estes envolvem, bem como as especificidades estruturais,

2 Não se está afirmando, porém, que não existam diferenças de discursivização do discurso científico entre diferentes áreas do conhecimento. Opera-se, nesse caso, com um conjunto de referências consideradas balizadas pela comunidade da área de saber em foco.

3 Destaco, a esse respeito, os trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa *Leitura, Produção de Textos e Produção de Conhecimentos* (2001-2009) e *Formação e ação do professor: prescrições, representações sociais e discursos no/sobre o processo de formação e o agir docente* (desde 2008), ambos da PUC Minas e vinculados ao grupo *Letramento do Professor*, com sede na Unicamp. (MATENCIO, 2002; ASSIS; MATA, 2005, dentre outros).

lexicais e enunciativas que os caracterizam. Ilustram essa tendência, por exemplo, os trabalhos de Kleiman (2001), Matencio (2002), Assis e Mata (2005), Assis (2010), Silva (2010).

Em relação à maioria desses estudos, há a preocupação com as dificuldades encontradas pelos estudantes que ingressam na universidade.⁴ Refiro-me, sobretudo, ao fato de que a entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem pouco aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica.

A esse respeito, gostaria de lembrar aqui a apresentação de Michel Dabène e Yves Reuter ao número 17 da revista *Lidil*, por eles coordenado. Em 1998, os autores constavam que, apesar de existirem, já naquele momento, numerosos trabalhos de pesquisa sobre o ensino/aprendizagem da leitura e escrita – o que inclusive contribuiu para a construção do campo da didática do francês – eram, àquela época, raros os trabalhos que se voltavam para os últimos anos da escolarização obrigatória e praticamente inexistentes os que tematizavam o ensino superior. Interessa-me dialogar com as razões evocadas pelos autores para essa lacuna: (i) primeiramente, uma concepção restritiva da didática considerada como um conjunto de *savoir-faire* destinado, sobretudo, aos debutantes; (ii) além disso, uma concepção igualmente restritiva “do campo de escrita em que a habilidade é suposta como definitivamente adquirida, quaisquer sejam seus usos, pelos estudantes que chegam aos estudos superiores” (DABÈNE; REUTER, 1998, p. 5).

Dabène e Reuter (1998, p. 5) ainda acrescentam que o ensino superior “não é geralmente percebido como um lugar de situações específicas de ensino/aprendizagem: a imagem que prevalece é muito mais aquela de um espaço de transmissão de saberes, sem considerar as práticas”. Como se saberes e ensino/aprendizagem fossem coisas opostas, como se não pudessem existir saberes sobre o ensino/aprendizagem.

Obviamente, ao longo dos anos que se seguiram a essa publicação, foram produzidos – e não apenas na França – obras e eventos que testemunham o redimensionamento, o deslocamento, pelo menos em parte, das concepções enumeradas por Dabène e Reuter naquele número da *Lidil*. Entretanto, em função das motivações que me orientam nesta exposição, permito-me fazer algumas considerações referentes ao contexto brasileiro que, do meu ponto de vista, justificam a necessidade de continuar investindo nesse campo de estudos.

Nos últimos anos, uma grande parcela dos cursos de graduação das universidades brasileiras contempla em seus currículos pelo menos uma disciplina, normalmente no primeiro ano do currículo, dedicada à prática de leitura e da escrita, ora focalizando especificidades da leitura dos textos acadêmicos e estratégias para sua escrita, ora se dedicando à

⁴ Certamente, um dos fatores motivadores dessas pesquisas é a diversidade da população discente na universidade, que, com a massificação da educação superior, tem sido marcada, nas últimas décadas, pela heterogeneidade, tanto com relação à classe social e ao grupo cultural quanto no que se refere à trajetória escolar.

reflexão sobre a leitura e a escrita de maneira mais geral, tendo em vista saberes e processos nela implicados. Em muitos casos, tais disciplinas são assumidas como expedientes de formação destinados a superar ou minimizar as lacunas (ou “defeitos”) de formação de estudantes recém-ingressos nas universidades, de forma a torná-los prontos a prosseguirem na formação. Tais disciplinas, com frequência denominadas disciplinas de “nivelamento”, seriam como “medicamentos” necessários para aplacar problemas/carências dos alunos, que, na opinião de muitos professores, já deveriam ter sido resolvidos na educação básica.

Mesmo quando tais disciplinas não são assumidas com esse caráter de nivelamento, como é o caso do curso de Letras em que os dados da pesquisa foram gerados, não é incomum que professores e estudantes as vejam como disciplinas menores, vez que abordam saberes menos centrais para a formação. Aí, parece-me, manifesta-se uma representação de universidade como *locus* de alguns saberes, em detrimento de outros. Há, portanto, representações sobre universidade, sobre a natureza dos saberes que dela emanam e que nela circulam, sobre a relação entre teoria e prática, sobre o papel desses conhecimentos na formação que vão se materializar na própria organização dos currículos e que mereceriam nossa atenção.

O solo teórico-metodológico da pesquisa

Antes de avançar na apresentação dos resultados da pesquisa anunciada, cumpre-me encaminhar o leitor ao cenário teórico-metodológico que me guiou. Para isso, lanço-me a uma breve discussão sobre noções-chave para este trabalho, as quais devem ser concebidas em plena articulação.

A investigação ancora-se na concepção de letramento como práticas sociais fundadas no (e pelo) uso da escrita e da leitura (STREET, 2003), em cuja atualização os discursos são postos em funcionamento. Tais práticas são aqui assumidas como atividades transformadoras, reguladas por injunções sociais, culturais e históricas, motivo pelo qual também se opera com a premissa de que o letramento varia de acordo com contextos e campos sociais. Assinale-se, ainda, que se toma o letramento como algo que se realiza em conjunto com outras pessoas (estejam elas presentes fisicamente ou não), o que sempre pressupõe a mediação de artefatos materiais, sociais e simbólicos (STREET, 2003).

À luz desse quadro, as práticas de letramento acadêmico são espaço de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais interagem.

Tal como a noção de letramento, a noção de representação social tem-se mostrado cara aos interesses de investigação dos pesquisadores. Compreendida com base em estudos como os de Moscovici (2003), Abric (1994) e Py (2000) e assumida em sua articulação possível e desejável com abordagens linguístico-discursivas, essa noção tem oferecido pistas importantes para a compreensão de fatores que interferem nos processos de formação na universidade.

Em diálogo com Dabène (1996), Py (2000) e Onillon (2006), dentre outros que nos fornecem fortes argumentos na mesma direção, muitas das pesquisas que desenvolvemos no âmbito dos grupos de pesquisa citados partem do princípio de que as representações sociais condicionam fortemente os processos de ensino/aprendizagem, quer no

que respeita ao seu desenvolvimento, quer no que se refere à sua eficácia. Como define Py (2000), elas funcionam como uma microteoria simples e econômica por meio da qual interpretamos um conjunto indefinido de fenômenos. Como tal, elas orientam as participações dos sujeitos nas atividades de interação e modelam sua identidade em relação ao grupo que integram. Além disso, constituem um tipo de realidade que sempre pode se alterar, uma vez que a plasticidade é um dos seus traços fortes (cf. MOSCOVICI, 2003; ABRIC, 1994; PY, 2000).

Esse interesse de interrogar a realidade a partir do que se diz sobre ela se sustenta no pressuposto de que as representações sociais possuem sentido prático, na medida em que, além de orientar condutas, contribuem para criar a realidade à qual se referem. Assim, transitando nos discursos, emergem através das palavras e circulam em diferentes práticas, discursos e espaços institucionais, cristalizam-se em condutas e organizações materiais e espaciais, o que obriga, em termos analítico-operacionais, à adoção de abordagem teórico-metodológica transdisciplinar, que articule contribuições de vertentes interacionistas, discursivas, linguístico-textuais e da psicologia social, em um movimento que contemple as especificidades do discurso e de sua materialidade (BOCH; GROSSMANN, 2002; MATENCIO; RIBEIRO, 2009).

Assumindo o discurso como o lugar de expressão das representações sociais, interessa-me interrogá-lo, compreendendo, por meio dele, as manobras realizadas pelos sujeitos de forma a tomar posição em relação à microteoria original, diante da maior ou menor proximidade que enxergam entre ela e suas experiências e reflexões. Assim, se as representações sociais são sempre inscritas em um quadro de referências, este tem origem, no caso da pesquisa em tela, tanto na história de letramento dos sujeitos da pesquisa antes da universidade quanto no próprio percurso desses estudantes ao longo de sua formação na própria universidade. O exame dos discursos dos sujeitos pode nos trazer pistas importantes para a compreensão dessa história.

Por meio das ações de investigação de nossos grupos de pesquisa,⁵ temos feito a aposta de que a teoria das representações sociais pode nos ajudar a flagrar e a compreender alguns obstáculos do processo de ensino/aprendizagem, principalmente porque, com frequência, ele é marcado pelo confronto – embora nem sempre de forma explícita – entre saberes oriundos de diferentes grupos e espaços sociodiscursivos e aqueles legitimados pela instância de formação. Noutros termos, assumimos que o processo de aprendizagem pode ser facilitado pelo estabelecimento de um diálogo entre conceitos científicos e os saberes advindos de outros campos.

No trabalho com a noção de representações sociais, uma questão que nos tem parecido crucial diz respeito à metodologia de coleta e análise dos dados, que precisa ser concebida em coerência com o conjunto de princípios de nosso campo de origem: a linguística aplicada. Na área da psicologia social, a estrutura das representações sociais é determinada com base no exame de questionários e testes de associação. Em nossa área, ao estudarmos o processo de formação na universidade, ocupamo-nos do discurso produzido em situações de interação *in praesentia* ou *in absentia*, com base na premissa de que as representações sociais sejam inferíveis pelas operações textual-discursivas empreendidas pelos sujeitos, tendo em vista os recursos nela empregados e as estratégias postas em cena. Nesse caso, temos investido particularmente na investigação do processo de referenciação, uma

⁵ Remeto o leitor à nota 3.

vez que concebemos que a construção de referentes – isto é, a introdução, a retomada e a remissão a objetos de discurso – é orientada por representações dos objetos de estudo e de ensino. Além disso, tem nos interessado também o exame de mecanismos enunciativos, especificamente a assunção de posições discursivas e papéis sociais, por meio dos quais emerge um posicionamento identitário (HOLLAND et al., 1998), e da modalização, que revela as diferentes formas de avaliação dos objetos discursivos. Também neste trabalho, tais aspectos se revelam importantes na ação analítica dos dados discursivos, conforme mostrarei mais adiante.

Neste ponto, recupero a discussão de Py (2000), que, ao estudar o funcionamento das representações sociais em interações, propõe a existência de representações de referência (RR) e representações de uso (RU). As primeiras formariam o núcleo central, uma espécie de repertório comum aos participantes de um dado grupo social, com tendência a relativa estabilidade; já as RU estariam mais diretamente vinculadas ao contexto pragmático e, por isso, seriam mais suscetíveis a instabilidades e a mudanças. Como apontam Matencio e Ribeiro (2009, p. 231), “apesar de serem, como seria de se esperar, influenciadas pelas RR, as RU ilustram os momentos em que os sujeitos expressam de forma mais evidente sua singularidade”.

Exatamente por isso, a pesquisa opta por abordagem multimetodológica de coleta de dados, de modo a fornecer condições para emergência tanto daquilo que habitualmente é chamado nesse campo de estudos como o núcleo duro da representação com a qual operam os estudantes, quanto daquilo que remete às posições que, em diálogo com esse núcleo, denunciam os processos de significação dos sujeitos sobre as experiências vivenciadas.

Conhecendo a pesquisa: participantes e instrumentos

Quem são os estudantes cujos discursos foram analisados na pesquisa? Primeiramente, é preciso lembrar que são estudantes de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.⁶ Esse curso propõe duas modalidades de formação: licenciatura – em língua portuguesa ou em língua estrangeira (inglês ou espanhol) – e bacharelado, formação que, na proposta pedagógica do curso, prepara a ação profissional de revisores e redatores de língua portuguesa.

Em linhas gerais, trata-se de um curso cuja organização curricular privilegia fortemente a construção de conhecimentos relativos às formas de leitura e de produção de textos e, no caso do percurso de formação de professores, aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Essa formação é orientada pelo pressuposto de que os conhecimentos e habilidades necessários à formação acadêmico-profissional na universidade implicam as práticas de leitura, análise e produção de textos acadêmicos, em atividades que facultem ao estudante significar as condições de produção, recepção e circulação dos gêneros de discurso materializados. Assim, atividades acadêmico-científicas que conduzam à construção de leitores-analistas e autores de textos são priorizadas nos três primeiros períodos do curso (comuns às duas formações apontadas), o que se faz

⁶ Trata-se de uma universidade com forte tradição na área das ciências humanas. Como já mencionado, é a mesma instituição na qual se realizaram as demais ações de pesquisa do grupo *Leitura, Produção de Texto e Produção de Conhecimento*.

com base numa introdução aos estudos científicos da linguagem.⁷ As habilidades envolvidas na construção desse leitor, analista e produtor de textos são refinadas ao longo do percurso. O quarto período, por sua vez, configura-se como a ponte entre o conhecimento do processamento (produção e recepção) de textos que atualizam diferentes gêneros de discurso e a reflexão sistemática acerca do ensino/aprendizagem da produção/recepção de textos, no caso do futuro professor, e do fazer profissional do revisor e do redator, no caso do bacharelado. Por fim, os períodos consecutivos – que fornecem os subsídios teórico-metodológicos para a sistematização e a aplicação de todo o conhecimento construído no desenvolvimento do curso – cuidam de uma delimitação mais precisa dos diferentes planos constitutivos do funcionamento da língua/linguagem (ASSIS et al., 2010).

O curso é realizado no turno da noite, e grande parte de seus alunos trabalham durante o dia. Além disso, dentre os alunos há um grande número de bolsistas do Prouni (Programa Universidade para Todos). Outra característica do grupo é o fato de que, para muitos desses estudantes, trata-se da primeira geração da família a entrar na universidade.

A etapa de constituição dos dados iniciou-se em fevereiro de 2011, momento em que todos os alunos dos 1º, 2º e 3º períodos do curso à época foram convidados a responder a um questionário com 26 questões visando a produzir um perfil desses estudantes, sobretudo em relação às suas práticas de escrita antes e depois da entrada na universidade, dentro ou fora dela. Dentre os 95 estudantes que formavam esse grupo no 1º semestre de 2011, 57 preencheram o questionário e foram convidados a participar das demais etapas da pesquisa, constituídas pelas seguintes atividades discursivas: entrevista, escrita de diário e grupo de discussão. Ao todo, foram realizadas 12 entrevistas, que foram registradas em áudio (3h30 de gravação) e transcritas; 6 sessões de grupo de discussão (envolvendo 21 alunos), igualmente registradas em áudio (cerca de 4 horas de gravação) e, depois, transcritas. Os 18 diários foram alimentados por uma ferramenta do Google (*Google Sites*), com frequência definida pelo próprio estudante. Em média, cada estudante postou três publicações por mês, o que resultou em um total de 206 publicações de diário ao longo do 1º semestre de 2011.

As questões propostas pelo pesquisador, seja como entrevistador, seja como dirigente do grupo de discussão, foram construídas a partir das respostas ao questionário, com base nas recorrências apresentadas (definições sobre os textos acadêmico-científicos, sobre o processo de escrita, sobre a autoria, etc.). Tanto nas entrevistas como nos grupos de discussão, foram propostas, a partir dessas recorrências, asserções categóricas, muitas vezes opostas umas às outras, acompanhadas de um convite à tomada de posição pelos estudantes. O pesquisador atuou, nesse caso, como um animador do grupo.

A relação entre o número de estudantes e o tipo de atividade promovida pela pesquisa encontra-se assim organizada: 25 estudantes responderam somente ao questionário e não participaram das demais práticas discursivas da pesquisa; 11 responderam ao questionário e escreveram diário; 9 responderam ao questionário e participaram dos grupos de discussão; 5 responderam ao questionário e participaram também das entrevistas e dos grupos de discussão; e, finalmente, 7 tomaram parte em todas as atividades previstas pela

7 A atenção inaugural do curso em relação às práticas de leitura e escrita também se justifica por haver nos últimos anos, no Brasil, de modo geral nas licenciaturas e principalmente nas instituições de ensino superior particulares, um perfil de alunado com limitações diversas em termos de sua formação pregressa como leitor e produtor de textos.

pesquisa. A variação no número de participantes nas atividades da investigação se explica pelo caráter não obrigatório atribuído à participação, bem como à falta de disponibilidade de tempo dos estudantes, devido ao fato de trabalharem no período diurno.

Conforme se pode depreender das informações fornecidas, o *corpus* coletado é amplo e permite múltiplas abordagens analíticas de interesse para a frente de investigação descrita. Neste artigo, entretanto, a discussão se promoverá apenas em torno das respostas dos estudantes a duas das questões do questionário e do recorte de uma das sessões do grupo de discussão.

Em torno das representações dos estudantes

O exame das respostas dos estudantes às duas questões do questionário exibidas permite-nos flagrar um conjunto de crenças de força considerável na nossa cultura.

Vejam, a seguir, as duas perguntas selecionadas e, logo após, três exemplos de respostas coletadas, que traduzem as regularidades encontradas:

- (01) Quais são, em sua opinião, as principais semelhanças e diferenças entre os textos que você produzia na educação básica e aqueles que é levado a produzir na Universidade? (Questão 21 do questionário)
- (02) Quais são, em sua opinião, as principais semelhanças e diferenças entre os textos que você produz fora da Universidade (em casa ou no trabalho) e aqueles que é levado a produzir na Universidade? (Questão 22 do questionário)
- (03) Na universidade é preciso realmente “saber” sobre o que estou escrevendo e na educação básica isso não era cobrado. (Estudante do 3º período)
- (04) Os textos produzidos agora têm que ser pensados, melhor elaborados e toda a minha subjetividade tem de ser medida. (Estudante do 2º período)
- (05) Os textos na educação básica eram superficiais e sem muita técnica. Já na universidade, somos obrigados a prestar mais atenção e aprofundar. Não podemos escrever qualquer coisa. (Estudante do 1º período)

De modo geral, verifica-se nos dados uma supervalorização (no meu entender, perigosa) dos textos e, nessa medida, das práticas do universo universitário e do que elas revelam sobre a ciência, vista como “a verdade”, “o correto”, “o melhor”, “lugar da razão e da objetividade”, representação que certamente se encontra fora dos muros da universidade e é fortemente alimentada pelos discursos jornalísticos e publicitários. Essa supervalorização, no discurso dos estudantes, também recai sobre os demais agentes do cenário universitário, professores e alunos, na medida em que estes passam a ser qualificados (e medidos) pelo saber.

Dos exemplos trazidos, interessa-me destacar, inicialmente, o modo como os estudantes constroem sua relação com o conteúdo temático. Trata-se de recursos modalizadores que colocam em cena valores sociais, responsabilidades e obrigações em conformidade com o espaço social que estes julgam conhecer: *é preciso, têm de ser, tem que ser, somos obrigados, não podemos*. Flagra-se aí, na referência aos objetos e práticas da universidade, uma construção discursiva orientada pela prescrição, estratégia que não se mostrou frequente, entretanto, quando os alunos referenciam os textos produzidos fora da universidade (em casa ou no trabalho).

Vejam, a esse respeito, o quadro a seguir, que ilustra as formas mais recorrentes por meio das quais o grupo de estudantes caracteriza os textos implicados nas questões 21 e 22 do questionário:

Quadro 1. Visão dos estudantes sobre os textos produzidos

Durante a educação básica:	<i>textos simples, superficiais, sem técnica, sem aprofundamento, artificiais.</i>
Fora da universidade (em casa ou no trabalho, por exemplo):	<i>textos mais informais, mais subjetivos, orientados por modelos preestabelecidos (no trabalho), permitem mais criatividade e liberdade.</i>
Na universidade:	<i>textos críticos, mais bem elaborados, mais bem estruturados, demandam conhecimento, são formais, apresentam maior profundidade, grande fundamentação, exigem maior rigor, maior padronização.</i>

Podemos notar que a supervalorização dos textos escritos na universidade se mostra significativamente mais saliente na resposta que os alunos dão sobre a comparação entre os textos que produziam na educação básica e os que são levados a produzir na universidade. Assim, são recorrentes as seguintes oposições: superficialidade X profundidade; pouca ou nenhuma exigência de conhecimento X grande exigência de conhecimento; sem técnica para elaboração X elaborados; simples X complexos.

Quando são levados a comparar os textos produzidos em espaços fora da universidade (em casa ou no trabalho, por exemplo), os alunos iluminam outros aspectos, operando com novas oposições: informalidade X formalidade; subjetividade X objetividade.

Resta ainda observar que, na construção de suas respostas, os estudantes reagem de duas formas diferentes: no que concerne à educação básica tomada em relação à universidade, constroem um movimento de oposição e depreciação daquela em comparação com esta; no que se refere aos textos produzidos no trabalho comparados com os escritos na/para a universidade, a ação não se orienta mais pela oposição ou pela negação, mas, geralmente, pela descrição.

A desvalorização da educação básica nos discursos dos estudantes se projeta também sobre seus objetos de estudo, as práticas pedagógicas por meio das quais esses mesmos objetos são dados a conhecer e, por fim, sobre seus agentes: professores e alunos. Assim, de modo recorrente, emerge nos dados uma voz que responsabiliza (a outrem) pelos saberes aos quais não se teve acesso na educação básica e, ao mesmo tempo, também se vitimiza.

Embora se perceba, por meio do questionário, um conjunto homogêneo e hegemônico de representações sobre os textos acadêmico-científicos, a universidade e suas práticas, no exame dos demais dados da pesquisa, vão se denunciando movimentos, se não de ruptura, pelo menos de reflexão em relação às concepções primeiramente reveladas, o que parece estar de algum modo relacionado ao tipo de atividade discursiva em que os dados foram gerados.

A esse respeito, trago um último exemplo, retirado da sessão 5 dos grupos de discussão:

(06) AP: [...] escrever na universidade é verdadeiramente difícil... como é que eu devo fazer pra colocar tudo no papel? Porque se eu compreendo... se eu sei... se eu conheço super bem um texto... eu creio que vai ser fácil colocar as ideias no papel...

Lu: [...] esta frase “eu sei mas eu não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”... eu acho que o problema é justamente a falta de conhecimentos...

Animador: como assim?

Lu: aqui nós produzimos conhecimentos... eu ainda sou estudante mas eu quero que no futuro muita gente me leia (os colegas riem)... então para isso eu devo ler muito, saber muito a fim de ser capaz de escrever e ter qualquer coisa a dizer... [...]

Ra: [...] “eu sei mas eu não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”... é engraçado ... fui eu que escrevi esta frase no questionário... eu me lembro... eu me lembrei dessa minha frase... porque é sempre o que a gente escuta...

Animador: mas isso não é verdade então?

Ra: eu não sei mais ... eu diria que essa coisa aí... não é de fora ou de dentro... você entende ? eu quero dizer... dentro de minha cabeça ou de fora, sobre o papel ... eu tenho a sensação... aquilo que eu escrevo muda o que está dentro da minha cabeça... eu ainda não entendo direito... por exemplo... o conceito de enunciação ... quanto mais eu escrevo sobre isso... mais ele fica claro para mim... e mais ele me pertence... entende?

Bi: pra mim isso não serve pra nada... eles dizem que a gente só repete aquilo que já está escrito (risos)

Ma: cada um escreve à sua maneira... eu sempre estou procurando escrever a meu modo aqui... mais eu ainda repito muito ...

Bi: mas todo mundo repete... mas só que eles repetem de uma forma que não parece repetição... com outras palavras... mais bonitas... que até parece mesmo uma outra coisa... mas é a mesma ideia ...e quando é somos nós... eles dizem que a gente só copia...

(Grupo de discussão 5: Animador; AP: 1º p.; Ra: 3º p.; Lu: 2º p.; Ma: 2º p.; Bi: 2º p.)

Essa sessão mostra a discussão de cinco estudantes de diferentes períodos do curso pesquisado, dirigida pelo pesquisador, aqui denominado animador da sessão. Toma-se, para análise, momento em que a interação se desenvolve em torno do enunciado “eu sei mas eu não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”, retirado das respostas ao questionário.⁸ As duas proposições nele contidas, *eu sei* e *eu não consigo colocar no papel aquilo que eu sei*, articuladas pelo operador argumentativo “mas”, remetem a uma representação de referência (RR) majoritariamente presente nas respostas ao referido instrumento. Trata-se da representação da escrita como “um fenômeno de transcrição do pensamento”, envolvendo uma relação harmônica, direta e transparente, entre pensamento e escrita. Estudos anteriores, como os de Reuter (1998) e Delcambre e Reuter (2002), dentre outros, comprovam a força dessa representação no discurso dos estudantes universitários, o que, certamente, precisa ser considerado pelos professores no processo de didatização dos gêneros acadêmico-científicos.

8 As sessões de discussão se organizaram em torno de palavras, expressões ou frases que, retiradas das respostas ao questionário, representavam pontos de vista recorrentes por parte do grupo de alunos investigado em relação à escrita na universidade. Na abertura de cada sessão, tais formas eram apresentadas aos alunos em fichas espalhadas pela mesa em torno da qual o grupo se reunia. São elas: suplicio, prazer, dificuldade, diferença, conhecimento, formalidade, angústia, “eu sei mas não consigo passar para o papel”, estrutura própria, sangue e suor, prolixidade, sabedoria. Em seguida, o animador pedia que eles lessem as fichas e que se manifestassem explicando com qual (ou quais) se identificavam ou não no processo de formação vivenciado.

Nas intervenções 1 e 2, AP e Lu refletem sobre o enunciado trazido anteriormente pelo animador, orientados pela experiência vivida na universidade. Aliás, o próprio enunciado também remete à experiência do estudante que o formulou. É exatamente essa experiência que parece desestabilizar a relação direta entre pensamento (saber) e escrita, construída na RR evocada (se eu sei algo, eu sei escrever sobre esse algo).

É conveniente assinalar que a difusão de uma representação num dado grupo social não significa necessariamente que todos os seus membros a ela adiram. Entretanto, eles a reconhecem – de modo explícito ou não – como uma referência em relação à qual eles podem se situar, ainda que em desacordo (PY, 2000). O que nos interessa aqui seria exatamente compreender, por meio dos recursos possibilitados pela linguagem, como os estudantes tomam suas distâncias em relação à RR de forma a torná-la compatível a uma experiência ou a uma reflexão pessoal. Tem-se, nesse caso, o que Py (2000) denomina RU e que pode nos revelar importantes pistas do processo de formação na universidade.

Tanto AP quanto Lu, nas intervenções citadas, posicionam-se de modo a trazer elementos que atualizam a RR mencionada, não necessariamente de forma a se oporem a ela. Nessa atualização, põem em marcha a relação entre pensamento e escrita, atribuindo peso maior à “matéria” de que se construiria esse pensamento e, nessa medida, à condição para a escrita, isto é, os saberes, os conhecimentos: *se eu compreendo... se eu sei... se eu conheço super bem um texto...; eu acho que o problema é justamente a falta de conhecimentos*. Tais saberes, pelo que se pode depreender da reflexão dos estudantes no excerto trazido, seriam de ordem conceitual, relacionados à compreensão de determinados objetos a serem tematizados, e não saberes de ordem linguístico-textual e pragmático-discursiva, aos quais recorreremos na produção de textos.

A RR de referência é então confirmada e atualizada com base em outras representações frequentemente relacionadas à universidade e às suas práticas, sobretudo assentadas na representação de ciência como conhecimento maior, conforme abordado na discussão dos dados do questionário. Isso explica por que as representações sociais podem ser entendidas como rede de significados, sendo as dinâmicas representacionais orientadas, dentre outros fatores, pelas práticas sociais.

A esse respeito, chamo a atenção para a intervenção 4, de Lu, em que a estudante marca enunciativamente o seu lugar de pertença ao espaço da comunidade acadêmica e aos valores que o caracterizam. Em *aqui nós produzimos conhecimento*, usando a forma “nós” a aluna primeiramente inclui num único grupo – o de produtores de conhecimento – alunos e professores da universidade, nele, portanto, se incluindo. Usando o modalizador *ainda* (*eu ainda sou estudante*), Lu relativiza sua condição no grupo e, em seguida, por meio da modalização deôntica, explicita sua compreensão sobre as condições *sine quibus non* para efetivação dessa pertença: *eu devo ler muito, saber muito a fim de ser capaz de escrever e ter qualquer coisa a dizer*.

Curiosamente, na intervenção 5, Ra se revela autora do enunciado discutido nesse trecho, realizando sobre ele, logo após, um conjunto de reflexões motivadas por sua experiência com a escrita na universidade, as quais culminam por marcar seu rompimento com a RR que subjaz ao enunciado. Vejamos, então, como Ra constrói as intervenções 5 e 6, por meio delas se construindo. Em *porque é sempre o que a gente escuta...*, há um primeiro indício de distanciamento do enunciado promovido pela estudante, atribuindo também a origem do dito a outras vozes. Tendo em vista que o animador do grupo é uma professora do

curso e também a pessoa que selecionou o enunciado em questão para discussão no grupo, é possível atribuir a esse segmento um caráter de defesa por parte de Ra. No contexto em questão, portanto, *a gente* assume o valor de *eu + a comunidade de alunos*, grupo no qual Ra se ancora para apresentar sua defesa e, nessa medida, calibrar sua responsabilidade pelo dito.

Em reação à resposta do animador – *mas isso não é verdade então?* – Ra inicia sua reflexão, marcada linguisticamente pela cautela (*eu não sei mais; eu diria; eu ainda não entendo direito*), revelando compreender as relações (e dicotomias) que o enunciado em discussão revela – *de fora ou de dentro; dentro da minha cabeça ou de fora, sobre o papel* – e, por fim, propondo a releitura dessas relações – *aquilo que eu escrevo muda o que está na minha cabeça; quanto mais eu escrevo sobre isso... mais ele fica claro para mim ... e mais ele me pertence*. Em suma, apoiada em suas práticas de escrita na universidade, Ra assume a escrita como um processo de construção de saberes, algo que pressupõe um trabalho de autoria, de (re)criação, de apropriação.

Reporto-me, por fim, na análise do segmento da sessão 5, à ação discursiva de Bi nas intervenções 8 e 10, em comparação à intervenção de Lu, em 4, que ilustram alterações em relação a posições identitárias relacionadas à emergência das RU, guiada pela compreensão que os estudantes constroem de suas experiências (na universidade ou fora dela).

Diferentemente de Lu, que enuncia, como pudemos observar, marcando uma posição de pertencimento ao espaço universitário por meio do pronome “nós”, que remete aos membros de uma mesma comunidade (professores e alunos), Bi posiciona-se do lugar de estudante (*nós, a gente*), construído em oposição ao grupo dos professores e também ao grupo de autores, no qual os professores se incluem (*eles*). Acredito que se manifesta aí um conflito entre as normas didatizadas na universidade sobre os textos acadêmico-científicos e a compreensão da estudante, notadamente em relação a aspectos que aportam mais dificuldades aos estudantes: a retextualização, a gestão de vozes e seus recursos implicados (*mas só que eles repetem de uma forma que não parece repetição... com outras palavras... mais bonitas... que até parece mesmo uma outra coisa... mas é a mesma ideia... e quando é somos nós... eles dizem que a gente só copia*).

Uma das razões para esse conflito certamente advém do não entendimento dos valores que sustentam as normas dos textos acadêmico-científicos ensinadas, ainda vivenciado pela aluna. Esvaziadas dos referenciais ideológicos que as constituem, tais normas, no discurso de Bi, parecem orientações sem sentido, principalmente porque, em sua avaliação, não se refletem nos textos aos quais ela tem acesso.

Para concluir

Tomar a escrita acadêmico-científica como objeto de reflexão não significa, em absoluto, tratá-la como algo uno, fixo e invariável. Ao contrário, reafirmo aqui sua condição movente, uma vez que ela é marcada pelas especificidades culturais, sociais e históricas dos diferentes espaços e das práticas sociais em que emerge: na formação dos universitários, por meio das disciplinas que a tomam como objeto de ensino; na atuação profissional dos pesquisadores; no processo de formação de pesquisadores.

Tendo em conta o espaço social considerado neste trabalho – exatamente aquele que se constitui nos períodos iniciais da formação de estudantes de um curso de Letras – interessou-me colocar à mostra elementos que devem ser considerados no processo de didatização da escrita acadêmico-científica, dada a interferência que podem exercer na formação dos universitários. Trata-se de representações que, do ponto de vista aqui defendido, mereceriam ser agregadas às *dimensões escondidas*⁹ do processo de ensino/aprendizagem da escrita acadêmico-científica estudadas por Street (2010), sendo assumidas e compreendidas, por professores e estudantes, como elementos importantes do processo de apropriação em foco.

Ainda que, neste trabalho, tenha sido apresentado apenas um recorte da pesquisa descrita, algumas conclusões/direções merecem já ser apontadas, em face das contribuições que podem oferecer à didática da escrita acadêmico-científica. Listo-as a seguir.

- 1) Uma vez que estamos tratando de uma etapa da formação universitária em que os estudantes são levados a se engajar em práticas de leitura e produção de textos diferentes das por eles vividas antes da universidade, estamos lidando com um processo de construção e transformação de saberes em que se colocam em cena tanto o que é próprio da singularidade do sujeito e, nessa medida, o que está intimamente vinculado a seus processos de subjetivação, quanto o que há de social na emergência desses processos ao longo da socialização (MATENCIO; RIBEIRO, 2009). Essa me parece ser uma forte razão para considerar as contribuições da noção de representação no processo de didatização da escrita acadêmico-científica.
- 2) Para o sucesso desse processo, porém, não basta conhecer as representações dos estudantes sobre os objetos em questão; seria necessário, sobretudo, buscar compreender as condições de sua emergência, tendo em vista o que isso permite informar sobre o processo de ensino/aprendizagem em foco e os déficits e conflitos vividos pelos estudantes.
- 3) A esse respeito, os dados analisados reafirmam a pertinência de que, no percurso de formação profissional na universidade, prevejam-se momentos em que o estudante seja levado a falar de si, do processo de construção de conhecimentos que vivencia, o que inclui refletir sobre suas dificuldades, certezas, dilemas, em um confronto consigo mesmo e com outras vozes presentes em sua memória. Por meio dessa estratégia, certamente se criam oportunidades para que formadores e formandos continuamente se (re)construam, reconhecendo-se como parte de um tecido em que se entrecruzam e se misturam o individual e o social, o circunstancial e o histórico.
- 4) Nesse caso, é preciso salientar que a situação de interação promovida pelo grupo de discussão favorece o aparecimento de RU, que, embora iluminadas pelas RR em questão e por outras às quais elas possam remeter, como aqui já se discutiu, sinalizam deslocamentos, rupturas, tomados como movimentos em direção à transformação das concepções contra as quais o processo de didatização da escrita acadêmico-científica deve se construir.

⁹ Street (2010) descreve experiência didática por meio da qual os estudantes passam a conhecer dimensões do processo de produção textual que, segundo ele, permanecem muitas vezes escondidas. Dentre elas, estão os critérios utilizados para avaliação da escrita acadêmica por parte dos *experts*.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ASSIS, Juliana Alves. Saberes, valores e crenças sobre a prática docente no discurso do professor em formação. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, Dossiê: Letramentos em contextos educativos. v. 28, n. 2, p. 467-486, jul.-dez. 2010.

ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, Angela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*, São Paulo: Cortez, 2006.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2002.

BOCH, Françoise; RINCK, Fanny (Ed.). Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique, *Lidil*, Grenoble, Université Stendhal, n. 41, 2010.

DABÈNE, Michel. Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques. In: _____. *Vers une didactique de l'écriture*. Pour une approche pluridisciplinaire. Paris; Bruxelles: INRP & de Boeck, 1996.

_____. Iletismo, práticas e representações da escrita, *Scripta*, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 6, n. 11. p. 13-22, 2002.

DABÈNE, Michel; REUTER, Yves (Ed.). Pratiques de l'écrit et modes d'accès aux savoirs dans l'enseignement supérieur, *Lidil*, Grenoble: Université Stendhal, n. 17, 1998.

DEFAYS, Jean-Marc; ENGLEBERT, Annick; POLLET, Marie-Christine; ROSIER, Laurence, THYRION, Francine (Ed.). *Acteurs et contextes des discours universitaires*. Paris: l'Harmattan, 2009.

DELCAMBRE, Isabelle; DONAHUE, Christiane; LAHANIER-REUTER, Dominique. Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. *Scripta*, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 13, n. 24, p. 227-244, 2009.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE JR.; William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1998.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The Academic Literacies model: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 229-238, set.-dez. 2009.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

ONILLON, Sandrine. *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne: Peter Lang, 2006.

PY, Bernard. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel, n. 32, p. 5-20, 2000.

REUTER, Yves. L'écrit et le discours de recherche. *Lidil*, Grenoble, Université Stendhal, n. 17, p. 11-26, 1998.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, v. 28, n. 1, 2010.

STREET, Brian. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 fev. 2013.

SWALES, John Malcolm. *Genre Analysis: English in Academic & Research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Investigando a relação leitura/escrita: uma análise do estatuto leitor do escrevente pré-universitário

(Investigating the relationship between reading and writing:
an analysis of the reader status in the pre-university students' writing)

Luiz André Neves de Brito

Departamento de Letras – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

luizandrenevesdebrito@gmail.com

Abstract: This paper refers to part of the research that I have developed with the aim of analyzing discursive writing in the context of assessment, more precisely, writing in the examination to enter the University of São Paulo (Vestibular Fuvest). In this article, I aim to understand how the pre-university writer gives himself a reading competence to legitimize his saying. To capture this reading competence, I analyze two reading patterns that characterize the textual production in this event: internal and external reading patterns.

Keywords: pre-university writing; reading patterns; reader status.

Resumo: Este trabalho retoma parte da pesquisa que tenho desenvolvido com o objetivo central de analisar discursivamente a escrita em contexto de avaliação, mais precisamente a escrita de pré-universitários no concurso vestibular da Fuvest. Neste artigo, visó a apreender como o escrevente pré-universitário confere a si uma competência leitora para legitimar o seu dizer. Para apreender essa competência leitora, analiso dois percursos de leitura que marcam a produção textual no evento vestibular: um percurso interno de leitura ao evento e outro percurso externo ao evento.

Palavras-chave: escrita pré-universitária; percursos de leitura; estatuto leitor.

Introdução

Este trabalho retoma parte da pesquisa que tenho desenvolvido com o objetivo central de analisar discursivamente a escrita em contexto de avaliação, mais precisamente a escrita de pré-universitários no concurso vestibular da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular). Neste artigo, visó a apreender como o escrevente pré-universitário confere a si uma competência leitora para legitimar o seu dizer. Para apreender essa competência leitora, analisei dois percursos de leitura que marcam a produção textual no evento vestibular: um percurso interno de leitura ao evento (por exemplo, a encenação da leitura dos textos da coletânea) e outro percurso externo ao evento (por exemplo, a encenação de leituras de textos literários).

Essa análise deve-se ao fato de que a redação de vestibular se caracteriza por ser um texto extremamente marcado pela atividade de leitura, mostrando-se, portanto, um material interessante não só para análise dos percursos de leitura encenados pelo escrevente pré-universitário, levando-me a uma reflexão sobre a dialogia da escrita com o já-lido.

Para mostrar como o gênero redação de vestibular emerge de uma prática interdiscursiva, parto do pressuposto de que nós falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos (isto é, é impossível um enunciador definir seu posicionamento sem correlacioná-lo a outros) e recuso o posicionamento de que o texto seja visto como mero produto do já-dito.

Devo ressaltar que a análise das redações foi conduzida pela hipótese de que o estatuto leitor do escrevente, no interdiscurso, é constituído por uma dispersão de leituras, enquanto, no intradiscurso, o estatuto inscritor do escrevente é chamado a dar “nó” a essa dispersão. Para perseguir essa hipótese, inscrevo-me em um espaço teórico-metodológico marcado pela relação entre as reflexões desenvolvidas pelos estudos de letramento em uma perspectiva histórica e as abordagens linguístico-discursivas de fatos da linguagem, em especial daqueles ligados à heterogeneidade enunciativa que fazem explodir a transparência da linguagem e a unidade do sujeito.

Enfim, ao centrar-me em torno de uma questão maior de linguagem: a dimensão dialógica da palavra, atento-me para o acontecimento discursivo de como o escrevente pré-universitário, por meio do seu trabalho com a linguagem, inscreve no fio discursivo do texto a dialogia com o já-lido. Para tal, os dados deste estudo foram extraídos de um *corpus* constituído por 302 textos produzidos por candidatos aprovados em primeira chamada no concurso Vestibular 2007 para ingresso na Universidade de São Paulo. Vale salientar que esse conjunto de textos (selecionados aleatoriamente pela Fuvest) corresponde a cerca de 1% das redações produzidas no ano de 2007 e compreende apenas as redações dos candidatos aprovados em primeira chamada.

A escrita de pré-universitários em uma perspectiva histórica de letramento

Tomando como base a classificação proposta por Tfouni (2010) sobre os estudos do letramento, compreendo as pesquisas sobre a escrita de pré-universitários a partir de duas perspectivas: (1) uma *a-histórica*, que se caracteriza pelo estudo da escrita como “crise” da linguagem; (2) outra *histórica*, que se caracteriza pelo estudo da escrita numa perspectiva discursiva.

A *perspectiva a-histórica* (ou modelo autônomo) de letramento, buscando enfatizar as habilidades e os conhecimentos do indivíduo, compreende a escrita como uma espécie de produto completo em si mesmo e cujo “processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 2012, p. 22). O agravante dessa perspectiva é o fato de considerar letrados somente os indivíduos que sabem ler e escrever “bem”, gerando estudos comparativos entre grupos que fazem uso “inadequado” e os que fazem uso “adequado” da linguagem. O mais agravante ainda é que estes últimos acabam sendo tomados como a norma, o esperado, o desejado.

Nessa perspectiva, concebe-se a linguagem como uma mera atividade de adequação, ou seja, a linguagem como uma atividade ligada à eficácia da comunicação. Voltando-se para o produto escrito (o texto fechado sobre si mesmo), o foco desses estudos visa a discutir a crise na linguagem (isto é, as falhas de textualidade, os problemas da escrita) e, como consequência, avaliar a produção textual segundo parâmetros dicotômicos, tais como: formal e informal; correto e incorreto; textos eficazes com bom padrão de textualidade e textos deficientes com problemas de textualidade. Em suma, esses estudos observam a atividade escrita como um espaço discursivo logicamente estabilizado em que o sujeito se inscreve de modo adequado (ou não), levando-o a produzir textos eficazes ou deficientes. Portanto, ao associar a escrita à noção de adequação, esses estudos chegam comumente à conclusão de que a atividade escrita está em crise e, conseqüentemente, deficiente.

Na contramão desses estudos, interessa-me acentuar que a escrita não é apenas uma mera atividade de adequação às regras de uso da língua e à situação de comunicação. Na trilha da *perspectiva histórica* (ou modelo ideológico) de letramento, adotando o critério discursivo de que inter e intradiscurso não podem ser concebidos separadamente, busco compreender a redação de vestibular a partir do seguinte posicionamento: se, no intradiscurso, o sujeito escrevente, como se tivesse penetrando conscientemente no processo de enunciação (“eu sei o que escrevo”), tece o fio discursivo conduzindo o corretor à ilusão de um texto linear, coeso e coerente, que apresenta “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”, no interdiscurso, por ser uma dispersão de vozes (ou melhor, uma dispersão de leituras), esse mesmo sujeito lida com a ilusão de não ser a origem do seu dizer. Nesse sentido, entendo a escrita não como a tradução literal do pensamento. Destaco, ainda, o fato de que, nessa perspectiva, “as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 2012, p. 38).

Perseguindo o princípio discursivo descrito no parágrafo anterior, compreendo a redação de vestibular não como um mero produto final do processo de textualização, mas como um processo sócio-histórico, um acontecimento a ler e a escrever. Nesse sentido, a questão central é abordar a linguagem como processo e não como produto; é pensar a linguagem na sua dimensão dialógica intimamente ligada a fatos sócio-históricos, ou seja, é preciso abordar a ocorrência da linguagem sob seu caráter histórico – que se manifesta a partir dos vínculos estabelecidos entre a atualidade do acontecimento e a retomada de um já-dito – e dialógico – que se manifesta não só da interação de interlocutores, mas também da emergência (de modo explícito ou implícito) na linearidade do fio discursivo de vozes pertencentes a outros discursos.

Ao assumir essa perspectiva histórica, entendo, assim como Corrêa (2006; 2007), que não podemos aceitar a atividade escrita como uma simples atividade de adequação da linguagem à situação de produção, pois essa noção de adequação omite qualquer fato de novidade; qualquer noção de acontecimento. Para fugir dessa “simples adequação”, o autor defende a hipótese de que há, sempre, uma novidade na reapresentação do “adequado”. Se, por um lado, o autor recusa-se a pensar a atividade escrita como continuidade de uma regularização linguístico-discursiva rígida, por outro lado, recusa-se a pensar a noção de *acontecimento* como sinônimo de novidade, como “descontinuidades das intervenções dos sujeitos” ou “imprevistos dos atos de comunicação”. Essa recusa leva o autor a entender o *acontecimento discurso* como uma questão de experiência, isto é, “tanto no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória” (CORRÊA, 2007, p. 204). Vale salientar que o “já experimentado” a que Corrêa se refere não é simplesmente a memória do já vivido empírico.

Ademais, o esquecimento da *novidade da adequação* e da *experiência do acontecimento* mascara a heterogeneidade da escrita e, conseqüentemente, não oferece oportunidade efetiva de trabalhar com o processo de escrita do aluno. Portanto, segundo Corrêa (2006; 2007; 2008), para que essa heterogeneidade não seja mascarada e para que haja oportunidade efetiva de trabalhar com o processo de escrita do aluno, é preciso compreender o dinamismo da linguagem entre a *novidade da adequação* e a *experiência do acontecimento*. Enfim, gostaria de destacar que é sob esse dinamismo que pretendo investigar o acontecimento dos percursos de leitura inscritos nos interstícios da redação de vestibular.

O estatuto leitor do escrevente pré-universitário como objeto de análise

A primeira justificativa para a delimitação do objeto *o estatuto leitor do escrevente pré-universitário* deve-se ao fato de a prova de redação ser marcada tanto por um exercício de leitura quanto por um exercício de produção textual. É essa atividade de leitura que pretendo apreender para, conseqüentemente, mostrar o estatuto leitor do escrevente pré-universitário.

Para abordar essa questão da leitura nos interstícios da escrita de pré-universitários, filio-me à pesquisa desenvolvida por Duarte (1998), que, sob o enfoque metodológico do paradigma indiciário, investigou procedimentos de leitura na realização da prova de redação do Vestibular da Unicamp. Segundo a autora, a redação de vestibular traz nos seus interstícios marcas de intertextualidade reveladoras que nos permitem reconstruir os percursos de leitura engendrados pelos candidatos.

Ao analisar os tipos de procedimentos de leitura, Duarte (1998) observa que, apesar de as condições de produção serem aparentemente “iguais” para todos os candidatos, os textos produzidos não se constituem por condições de produção homogêneas, mas condições diversificadas associadas à história de constituição de cada sujeito (caso contrário todas redações seriam iguais). Enfim, a autora constata que os diferentes tipos de procedimentos de leitura são consequência da própria história de constituição desses candidatos como sujeitos de linguagem e de seus projetos de dizer. Em outras palavras, a autora percebe que o projeto de dizer orienta, nessa situação específica, também a maneira como os candidatos leem.

Assim como Duarte (1998), busco ressaltar como a redação no evento vestibular propicia uma situação interessante para mostrar a atividade de leitura não como uma atividade meramente subjetiva, mas como uma atividade discursiva. Ou seja, nessa perspectiva, não se pode aceitar leituras individuais (cada um lendo como queira), mas comunidades discursivas que leem como leem porque têm a história que têm. Ademais, acredito que todo projeto de escrita é motivado por um projeto de leitura. Esse é um dos motivos que me levam a compreender a relação leitura/escrita como eixo organizador do gênero redação de vestibular.

O segundo motivo que me leva a analisar o estatuto leitor do escrevente pré-universitário está inscrito nas condições imediatas de produção, pois os escreventes que participam desse evento de letramento são chamados pela instituição a mostrarem seus percursos de leitura. Vejamos, então, o que dizem essas condições imediatas de produção.

No vestibular da Fuvest, com relação à prova de redação, espera-se que o candidato *demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentando com pertinência e expressando-se de modo coerente e adequado*. Ou seja, a instituição foca na adequação do texto do candidato a um certo tipo de “expressão” (o domínio da variante padrão culta da língua) e a um certo tipo de sequências textuais: as sequências dissertativo-argumentativas. Como se vê, por parte da instituição, há uma valorização de um certo tipo de expressão escrita e, como consequência, os candidatos (sob influência das “orientações” recebidas no ensino médio) procuram responder a essa expressão institucionalizada.

Em 2007, com relação à prova de redação,¹ todos os candidatos tiveram de escrever uma *dissertação em prosa, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto: a amizade*. Para tal, os candidatos tiveram de se apoiar na leitura de uma coletânea composta por 04 (quatro) fragmentos de textos – cada “um” expondo seu ponto de vista sobre a amizade: o primeiro era de um texto de Cícero; o segundo, de um texto de Montaigne; o terceiro, um trecho de *Canção da América*, de Fernando Brant e Milton Nascimento; e o último, um trecho de *Língua* de Caetano Veloso. Além dos fragmentos de textos, o escrevente tinha de levar em consideração a seguinte instrução:

INSTRUÇÃO: A amizade tem sido objeto de reflexões e elogios de pensadores e artistas de todas as épocas. Os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador da Antiguidade Clássica (Cícero), a um pensador do século XVI (Montaigne) e a compositores da música popular brasileira contemporânea. Você considera adequadas as ideias neles expressas? Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto? Tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto.

Na leitura da instrução, gostaria de ressaltar três elementos constitutivos que permitem acabamento tanto ao processo de escrita quanto ao processo de avaliação; são eles: (1) adequação ao tema; (2) adequação à tipologia textual; (3) leitura adequada do tema. Com relação aos dois primeiros elementos, podemos ler na instrução como os escreventes são chamados pela instituição a escreverem um texto dissertativo-argumentativo sobre “amizade” (*redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto*).

Com relação ao terceiro elemento (que me interessa neste trabalho), os escreventes são chamados pela instituição a inscreverem nos seus textos não só a leitura dos textos da coletânea como também relacionar essa leitura com outros textos que achem pertinentes. Quero dizer com isso que a passagem “os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador da Antiguidade Clássica (Cícero), a um pensador do século XVI (Montaigne) e a compositores da música popular brasileira contemporânea. Você considera adequadas as ideias neles expressas? Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto? Tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes” suscita a habilidade de leitura dos candidatos. Portanto, uma vez que essa habilidade é solicitada, compreendo que uma das questões que constitui esse evento de letramento é, justamente, a encenação de uma imagem leitora por parte do escrever pré-universitário. Ou seja, o que está em jogo é a construção desse estatuto leitor que o escrevente mostra de si para o seu interlocutor – a banca corretora.

Duas noções balizadoras da pesquisa: memória e intertextualidade em uma perspectiva discursiva

Para analisar e mostrar como se dá a construção desse estatuto leitor do escrevente pré-universitário, mobilizo tanto a noção de *memória discursiva*, segundo Pêcheux (2011), quanto a de *intertextualidade*, segundo Maingueneau (2005).

¹ A prova de redação realizada em 2007 encontra-se no anexo.

Conforme a perspectiva da análise do discurso de linha francesa, refiro-me não à noção de memória como memória individual (psicológica), mas à noção de memória que diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas, isto é, refiro-me à memória dos acontecimentos (históricos) suscetíveis de virem a se inscrever no fio discursivo; em suma, trata-se de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história. Diz Pêcheux (2011, p. 142):

A memória se reporta não aos traços corticais *dentro* de um organismo, nem aos traços cicatriciais *sobre* este organismo, nem mesmo aos traços comportamentais depositados *por* ela no mundo exterior ao organismo, mas sim a um conjunto complexo, preexistente e exterior ao organismo, constituído por séries de *tecidos de índices legíveis*, constituindo um corpus sócio-histórico de traços.

Um outro dado importante está relacionado à imbricação existente entre a noção de *memória discursiva* e a noção de *intertextualidade*, pois, segundo Maingueneau (2005, p. 82), apreender a memória discursiva é um modo de analisar os tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas. A meu ver, é essa memória que faz circular formulações anteriores (já enunciadas) tornando possível o acontecimento do intertexto. Nesse sentido, é possível afirmar que a memória discursiva funciona como um princípio regulador da aceitabilidade intertextual, determinado tanto o conjunto de fragmentos que o discurso pode citar quanto o que não pode.

Nas palavras de Maingueneau (2005), enquanto o *intertexto* corresponde ao conjunto de fragmentos que o discurso cita efetivamente, a *intertextualidade* corresponde aos tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítima. Essa intertextualidade é, então, evocada sob dupla modalidade: *interna* (isto é, memória discursiva interior ao campo) e *externa* (isto é, memória discursiva exterior definida em sua relação com outros campos).

Pensando nessa dupla modalidade da intertextualidade, defendo a ideia de que todo o processo de escrita no evento vestibular se dá na constante relação entre percursos internos e externos de leitura. Enquanto o **percurso interno de leitura** é engendrado pela memória discursiva interna ao evento marcada pelo acontecimento da leitura dos textos da coletânea, o **percurso externo de leitura** é engendrado por uma memória discursiva externa ao evento marcada pelo acontecimento da leitura de textos além-coletânea (discurso outros que atravessam a leitura do tema).

Perseguindo as reflexões de Maingueneau (2005), compreendo, portanto, como a intertextualidade desenha implicitamente um modo de coexistência dos textos na produção textual das redações, ou seja, a intertextualidade delimita uma espécie de “biblioteca constituinte” fiadora dos fragmentos que podem/devem ser citados efetivamente. Dito isso, o intertexto que emerge nos interstícios das redações diz obliquamente quais “fragmentos de textos” são legitimados pela instituição.

No caso das redações, é possível observar como esse intertexto está associado a um corpo de enunciadores consagrados (autorizados) e como engendra, sobretudo, a modalidade interna da intertextualidade. Podemos, então, remeter essa questão aos critérios de constituição de uma massa documental pertinente para uma posição enunciativa determinada, pois, ao tecer sua rede intertextual, o discurso constrói em um mesmo movimento o grafo de seu espaço documental. É nesse movimento que a “biblioteca constituinte” inscrita

nos interstícios das redações faz circular, direta ou indiretamente, citações “célebres” de autores literários e de pensadores consagrados (e de suas obras), citações proverbiais, citações de máximas, etc. Além de funcionar como fator de qualificação do escrevente, delimitando que “saber” é necessário possuir para enunciar legitimamente, o intertexto (isto é, o conjunto “citável” dessa biblioteca) valida a imagem de leitor que o escrevente é chamado a nela se inscrever. Em outras palavras, quero dizer (e mostrar) que a legitimação discursiva do projeto de dizer do escrevente supõe uma certa “competência leitora”.

O escopo deste trabalho recai, justamente, sobre a análise tanto dos percursos internos quanto dos percursos externos de leitura para mostrar o estatuto leitor do escrevente pré-universitário. Em outras palavras, proponho-me a analisar alguns modos como o escrevente engendra esses percursos de leitura. Para isso, os dados a serem mostrados emergem de um espaço discursivo constituído pelo sistema de remissão ao discurso outro.

É esse olhar metodológico para o sistema de remissão ao discurso outro que me permitiu tecer considerações sobre os percursos de leitura e, conseqüentemente, sobre o estatuto leitor do escrevente pré-universitário.

O estatuto leitor: olhando para os percursos internos de leitura

O *percurso interno de leitura* corresponde à atividade de leitura engendrada pelas condições imediatas de produção, ou seja, corresponde, apenas, aos gestos de leituras que decorrem da leitura dos quatro textos que compõem a coletânea da prova. Sabemos que o candidato é chamado pela instituição a se inscrever, expondo seu ponto de vista sobre o assunto a partir da leitura desses textos (relembrando: tendo em vista os textos e a instrução, pede-se que eles redijam um uma dissertação em prosa, expondo seu ponto de vista sobre o assunto).

Partindo do princípio de que essa coletânea de textos faz parte da memória discursiva interna do evento, vejamos, então, como o projeto de dizer do *escrevente* se constitui de atos remissivos a essa memória discursiva interna. Primeiro, mostrarei essa intertextualidade sob a forma marcada para, em seguida, mostrá-la sob a forma não-marcada.

A intertextualidade de modo marcado pode ser observada nos exemplos (1), (2) e (3) abaixo:

- (1) A amizade representa uma das relações mais puras e belas que existem. Pensadores famosos como Cícero e Sêneca viam a amizade como um bem indispensável à vida. **Já dizia Cícero: “Os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol”.** (Texto 20, §1º)
- (2) A amizade é considerada, desde tempos remotos, como um dos maiores tesouros do homem. **A seu respeito, Cícero, pensador da antigüidade clássica, teria afirmado: “os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável”.** (Texto 31, §1º).
- (3) **Cícero disse sobre a amizade: “os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável”,** só falta ao homem poder usufruir melhor desta dádiva dos deuses, aprendendo a equilibrar o trabalho e o lazer. (Texto 105, §5º).

Nos três exemplos selecionados, verifica-se que a citação do excerto de Cícero aparece sob a forma de discurso relatado em estilo direto, antecedido por dois pontos e destacado do resto do texto pelo recurso das aspas. Ademais, vê-se que o discurso citado é introduzido por um verbo *dicendi* (**dizia** e **afirmar**). A mensagem relatada, segundo

Authier-Revuz (1998), tem a função de um sintagma nominal (SN) substituindo as funções de objeto direto do verbo *dicendi*. Sendo assim, o “discurso direto oferece uma estrutura sintática inteiramente particular, na qual *qualquer coisa* pode vir a funcionar como objeto direto do introdutor sem perturbar a gramaticalidade da frase” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 139).

Comumente o discurso direto é tido como de funcionamento “fiel” e “objetivo” no plano semântico-enunciativo, porém, conforme podemos observar nos exemplos acima, o discurso direto não pode ser nem objetivo nem fiel, uma vez que a situação de enunciação do texto de Cícero é reconstruída pelo *escrevente* que a relata. Segundo Maingueneau (2001, p. 141), “é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado”. Portanto, ao citar um determinado fragmento e não outro, o *escrevente* dá a ele um enfoque pessoal, revestindo-o de entonações expressivas argumentativas. Trata-se de uma citação direta em que o *escrevente* delimita entre aspas o ponto de vista que ele busca apreender para validar o seu posicionamento.

Nos exemplos (1) e (2), as citações emergem para validar as formulações que as antecedem (*a amizade representa uma das relações mais puras e belas que existem e a amizade é considerada, desde tempos remotos, como um dos maiores tesouros do homem*), ou seja, as formulações preparam o terreno argumentativo para emersão das citações que ajudam a reforçar o posicionamento do *escrevente*.

No exemplo (3), o processo é diferente, a citação reveste e valida a formulação que a sucede (*só falta ao homem poder usufruir melhor desta dádiva dos deuses, aprendendo a equilibrar o trabalho e o lazer*). Nesse caso, a citação prepara o terreno argumentativo para o posicionamento do *escrevente*. Através dessas estratégias, o *escrevente* mostra ao *corretor* uma dupla competência: linguística – por intermédio de um saber citar – e discursiva – por intermédio de um saber argumentar.

Resumindo, nesses casos, por intermédio do discurso direto, o *escrevente* não só valida o seu posicionamento como explicita sua adesão ao posicionamento de Cícero. Ademais, em nenhum momento, podemos dizer que o discurso outro não sofre influência por parte do *escrevente*; pelo contrário, tanto a escolha do fragmento quanto a posição que ele ocupa no texto (antecedendo ou sucedendo o posicionamento defendido pelo *escrevente*) mostram a presença de um sujeito trabalhando a linguagem. Como se vê, a individualidade do *escrevente* citante não é jamais apagada: as aspas que delimitam o fragmento a ser citado resultam de um trabalho interpretante do *escrevente*.

Agora, passo à intertextualidade sob a forma não marcada, que pode ser observada nos exemplos (4) e (5) abaixo:

- (4) Também vale regar as sementes não tão próximas, para que virem as mais belas plantas da floresta que é nosso coração. Amizade pura é fundamental ontem, hoje e sempre **para o lado esquerdo do peito**. (Texto 68, §4º).
- (5) Enfim, sem a amizade nada seríamos e não existe nada mais belo que aquela famosa frase: “suportaria, sem dor, que todos os meus amores tivessem partidos, porém, morreria se fossem embora todos os meus amigos” para nos convenceremos de que não há valor no mundo que pague **uma amizade guardada debaixo de sete chaves, dentro do coração!** (Texto 123, §6º).

Tomando as reflexões de Maingueneau (2006) sobre o discurso relatado, poderíamos dizer que as duas formulações acima correspondem a exemplo de *participação* – palavra-valise

que funde “participação” e “citação”. Essa noção difere da citação prototípica por não marcar em nenhum momento o discurso outro. A *participação* pode ser então compreendida como um caso em que o outro é integrado à cadeia discursiva sem ruptura sintática. Vê-se que o *escrevente*, em nenhum dos dois exemplos, não faz uso de marcas tipológicas (as aspas), nem explicita a fonte. Esse fenômeno é uma forma particular de co-enunciação, pois:

- Ao recorrer à participação, o *escrevente* não diz com precisão que se trata de uma citação, nem quem é o autor citado. O *escrevente* conta com o conhecimento prévio do *corretor*. Essa citação deve ser reconhecida como um trecho de “Canção da América” pelo *corretor*, sem que o *escrevente* diga explicitamente que está citando. Isto é, cabe ao *corretor* perceber que há aí uma citação escondida ou alusão à “Canção da América”;
- Ao enunciar “para o lado esquerdo do peito” ou “uma amizade guardada debaixo de sete chaves, dentro do coração!”, o *escrevente* põe o *corretor* na posição de um membro da mesma comunidade discursiva que partilha dos mesmos saberes e das mesmas condições imediatas de produção.

Como se vê, o reconhecimento de uma *participação* depende ao mesmo tempo de fatores linguísticos e extralinguísticos. Os exemplos destacados acima correspondem a *participações* em contato direto com as condições imediatas de produção.

Conforme pude observar, a atenção dada às formas de heterogeneidade mostrada (marcada e não-marcada) “pode contribuir, no âmbito do discurso, para manter a distinção entre o eu pleno e o sujeito ele, que atropela e para evitar de denunciar o domínio como ilusão do sujeito, para recolocar tal distinção no nível dos mecanismos produtores dessa ilusão” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 36). Ademais,

[...] as formas de heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um reflexo fiel, uma manifestação direta – mesmo parcial – da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são elementos da *representação* – fantasmática – que o *locutor (se) dá de sua enunciação*. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 70)

Com base nas reflexões da autora, as formas marcadas atribuem ao outro um lugar linguisticamente descritível, mas é preciso, assim como a consideração da heterogeneidade constitutiva, uma ancoragem no exterior do linguístico. Em suma, a hipótese da autora é a seguinte:

A heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela também não é “independente”: ela corresponde a uma forma de *negociação* com essa heterogeneidade constitutiva – *inelutável mas que lhe é necessário desconhecer*; assim, a forma “normal” dessa negociação se assemelha ao mecanismo da *denegação*. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 72)

É nessa negociação que os percursos de leitura se instituem e que os “nós” entre heterogeneidade mostrada e constitutiva vão se constituindo, dando sentido ao projeto discursivo do *escrevente*. Esses “nós” me permitem mostrar como o Eu não está só, há um Outro que o persegue; porém, ao mesmo tempo em que esses “nós” me permitem mostrar discursos outros (percursos de leituras), eles me permitem mostrar um trabalho do Eu. Em suma, a identidade segue em direção à alteridade; ao circunscrever essa alteridade, a identidade se afirma e delimita até onde esse outro pode penetrá-la. É nesse delimitar que se dá o trabalho visível do *escrevente*. Quando digo que o trabalho é visível, não estou dizendo que este trabalho é consciente. *Visível* não é sinônimo de *consciência*.

O estatuto leitor: olhando para os percursos externos de leitura

Além das relações intertextuais internas resultantes da leitura dos textos da coletânea, o *escrevente* traz para o fio discurso outras vozes que não fazem parte dessa memória interna ao evento. Os pontos de vista expostos pelos candidatos não surgem isoladamente, nem se limitam apenas à leitura dos textos da coletânea. Ao escreverem seus textos, na tentativa de responderem às expectativas da banca examinadora, os escreventes mobilizam diversas leituras/diversos saberes: literário, histórico, sociológico, etc.

Por meio dessa intertextualidade externa, o *escrevente* faz circular um repertório de leituras que, na maioria das vezes, está ligado a práticas escolares (neste trabalho, esse repertório será mostrado por meio da citação literária).

Ao abordar essa intertextualidade externa, observo como o *escrevente* inscreve no fio discursivo sua história de leitor, trazendo para os interstícios da sua produção escrita um já-lido e já-experimentado construir os sentidos e validar seu ponto de vista. Isso mostra como escrita e leitura estão em relação à medida que o texto vai sendo construído. Ademais, essa intertextualidade externa mostra a habilidade do *escrevente* em perceber o campo intertextual adequado para a situação. Desse percurso externo, centro-me apenas na citação literária.

Quanto à citação literária nos interstícios da escrita de pré-universitários, chamo a atenção para os efeitos de representação de uma certa prática escolar de “ler literatura”; mais do que inquietar o texto e permitir sua produção, essas citações me permitem tocar no modo como a escola aborda a leitura de textos literários. Resumindo, parto do pressuposto de que essas citações refletem uma prática escolar que evoca uma compreensão textual, pautada em perguntas como *de que fala o texto? Quais são as ideias centrais contidas no texto?* Vejamos os exemplos abaixo:

- (6) A literatura portuguesa é repleta de grandes laços de amizade. **O afeto entre Poti e Martim, em “Iracema”, ou então de José Fernandes e Jacinto, em “A cidade e as Serras”, nos mostra que nenhuma pessoa é feliz se não tem verdadeiros amigos.** Uma amizade, palavra tão banalizada na atualidade, torna-se quase que uma necessidade e sonho para alguns, **como é o caso do menino mais velho em “Vidas Secas”,** obra na qual as dificuldades reprimem o diálogo e as andanças não deixam nascer a amizade. (Texto 235, §2º).
- (7) As amizades também são muito vulneráveis devido a desconfiança. **Existem vários Escobares e Dons Casmurros na sociedade atual.** Não só a desconfiança em relação a traição, mas a falta de confiança em relação ao que o outro quer oferecer. (Texto 172, §4º).

Nos exemplos (6) e (7), vê-se como o *escrevente* apenas faz uso da referência literária para exemplar “laços de amizade”. O *escrevente* cita exemplos de leituras, mas não as comenta. Essas citações são, ideologicamente, marcadas pelas famosas questões escolares “de que fala esse texto?”; elas centram-se numa avaliação “simplista” da temática da obra. As citações refletem apenas uma leitura de conformidade com o tema da prova. Em (6), vê-se que essa relação com o tema da prova é explicitada no fio discursivo (*o afeto entre Poti e Martim*). Além disso, o *escrevente* indica a fonte da leitura.

Em (7), o processo de citação, embora seja uma mera exemplificação do tema, ocorre de modo diferente: trata-se de uma *participação*, uma vez que não diz com precisão que se trata de uma citação nem quem é o autor citado. O locutor conta com o conhecimento literário do seu interlocutor: trata-se de dois personagens da obra de Machado de Assis;

essa relação entre Escobar e Dom Casmurro era pautada pela “desconfiança em relação a traição”. A leitura que o *escrevente* textualiza encarna o *sensu comum*, o espaço inquestionável dessas obras.

Vejam os outros exemplos:

- (8) **A obra “A Cidade e As Serras”, do escritor Eça de Queiros, retrata, justamente, a situação citada acima. Jacinto, por ser um homem rico e detentor de bens possui diversos amigos, muito dos quais falsos e interesseiros. A falsidade e o interesse revelam-se quando, Jacinto adoentado, sofrendo de depressão, somente recebe auxílio e força de Zé Fernandes, seu único amigo no romance.** (texto 226, §4º).
- (9) No ser humano, contudo, a relação é mais complexa por haver vários tipos de amizade. Há aquela em que não se dá valor algum ao amigo, porém, quando mais precisamos, ele está lá ajudando. É **o caso do burrinho pedrês, de Guimarães Rosa**, o desacreditado burrinho salvou a vida de dois vaqueiros que o sub-estimavam. Há também a amizade falsa, e essa é pior. **Exemplo do caso entre Bentinho e Escobar, de Dom Casmurro de Machado de Assis:** supondo que houve traição, como Escobar teve coragem de trair Bento com Capitu? Ou, supondo que não houve adultério, como Bentinho pôde duvidar cegamente de uma amizade tão pura? O que pode passar na mente de alguém é realmente complicado. (Texto 228, §3º).
- (10) Há um tempo atrás, o poder a fidelidade que a amizade implica seriam expressos por Machado de Assis em Dom Casmurro, no qual o Bentinho e Escobar seriam exemplos de tal relação. **Amigos desde a época de seminário, ambos construíram uma amizade muito sólida que seria abalada pela paranóia e pelos ciúmes de Bentinho, certo da traição de seu amigo com sua esposa.** Ser amigo implica ser fiel e confiante, qualidades que estão em jogo no romance e que estão ameaçadas, devido à artificialidade que tal relação adquiriu. (Texto 302, §3º).

Nos exemplos (8), (9) e (10), o *escrevente* narra a “estória”. Mas essa narração mostra-se uma mera atividade de adequação ao tema. Mais uma vez, a atividade de leitura centra-se na clássica questão: *de que fala o texto?* Uma atividade de leitura que se pauta apenas no conteúdo da obra. O trabalho que a escola faz com a leitura é conduzir o aluno a um espaço-comum; saber ler é saber contar a “fábula”. Em outras palavras, quero dizer que a atividade de leitura na escola não forma leitores críticos, mas leitores que saibam “ler conforme”. É o que observo nos enunciados em negrito: meras **leituras associativas**, não críticas.

Com relação às citações literárias, posso dizer que, em um primeiro plano, é a imagem de um leitor crítico que o *escrevente* procura encenar, mas, ao encená-la, vê-se que ele se mostra não como um leitor comentador da obra, mas como um leitor que sabe fazer associações de conteúdo. Se isso acontece, algo está associado ao papel da escola no modo de conduzir as aulas de leitura literária, afinal, muitas das obras citadas pelos *escreventes* fazem parte da lista de livros que o candidato tem de ler.² Vê-se um esforço explícito do *escrevente* em manter a ordem discursiva, a ordem escolarizada. Não é a voz do texto literário que está sendo encenada, mas a voz de uma ordem institucional que cristaliza o conteúdo do texto, desconstruindo a possibilidade de “sentidos”, cercando um “sentido”, uma “verdade”. As condições de produção postas em cena não se limitam a simples leitura que o *escrevente* fez da obra, mas ao modo como essa leitura é atravessada pela esfera escolar que cerca esse sujeito.

² Em 2007, a lista de obras obrigatória para leitura foi: *Auto da barca do inferno* - Gil Vicente; *Memórias de um sargento de Milícias* - Manuel Antônio de Almeida; *Iracema* - José de Alencar; *Dom Casmurro* - Machado de Assis; *A cidade e as serras* - Eça de Queirós; *Vidas secas* - Graciliano Ramos; *A rosa do povo* - Carlos Drummond de Andrade; *Poemas completos de Alberto Caieiro* - (heterônimo de Fernando Pessoa); *Sagarana* - João Guimarães Rosa.

Em outras palavras, não se trata apenas da assimilação da palavra literária, mas do modo como essa palavra literária é engendrada pela esfera escolar que esgota a leitura na decodificação pura do conteúdo. Nessa perspectiva, acredita-se que realizar uma leitura qualificada é apenas uma questão de discernir o que está no texto. A “voz” que realiza o trabalho interpretativo que dá “vida” ao “sentido” do texto literário é a voz institucionalizada da escola.

Considerações finais

Neste artigo, busquei mostrar como o sentido do texto não está jamais pronto, fechado em si, mas corresponde a um efeito que se produz em situações dialógicas. Essas situações dialógicas foram mostradas através do “nó” que o *escrevente* procura dar à sua dispersão de leituras. Para mostrar esses percursos, decidi dividi-los em dois: um percurso interno – engendrado pela leitura dos textos da coletânea – e um percurso externo – engendrado pela leitura de textos além coletânea.

O modo como esses dois percursos são agenciados pelos *escreventes* mostrou-me como a atividade de leitura dos textos da coletânea é atravessada não somente pela maneira como o *escrevente* lê a instituição corretora, mas, também, pelo modo como o *escrevente* faz emergir no seu dizer uma prática de leitura que circula nos “muros da escola”: uma prática de leitura engendrada por meras atividades de adequação e de associação. Uma prática que se limita a responder perguntas do tipo: “de que fala o texto?”; que se limita ao que está posto na superfície textual, esmagando os pré-construídos e os discursos transversos.

Nesse contexto escolar, a leitura é marcada pela linearidade dos fatos, um simples ato de “contar” o fato em sua progressão temporal. Uma prática pautada na leitura linear responde apenas às regras do jogo, mas não as questiona. Em suma, o modo como os *escreventes* leem os textos da coletânea mostra, na maioria das vezes, que ler é saber do que fala o texto e, conseqüentemente, saber associar conteúdos.

Ao apontar essas questões, quero acentuar que o modo como a leitura é engendrada nos interstícios da redação não se limita apenas a uma coerção do gênero, ou seja, o modo como a leitura acontece não se limita a condições de produção “aqui” e “agora”. O modo como a leitura é engendrada ultrapassa essas condições imediatas. Nos interstícios dessa prática escrita, o acontecimento da leitura reflete o modo como essa atividade é “consumida” nos “muros da escola”; reflete a memória de uma prática escolar que é atualizada no ato de leitura que acontece na produção textual da redação. Quem é, então, esse ser leitor?

Esse ser leitor é um ser orientado por uma cultura escolar que se centra na importância do ato de escrever e que se esquece da importância do ato de ler. Nessa perspectiva, ser um leitor competente é buscar o sentido absoluto; é saber “reproduzir” sentidos cristalizados. A leitura está associada a “o que o texto diz” e não a “como o texto diz”. O texto chega ao leitor como um objeto acabado. Cabe ao leitor reproduzir esse sentido “dominante”.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade e escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filologia e lingüística portuguesa*, v. 8, p. 269-286, 2006.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filologia e lingüística portuguesa*, v. 9, p. 201-211, 2007.

_____. O estatuto da lingüística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. *Revista da Abralim*, v. 7, n. 2, p. 243-272, 2008.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-64.

MAINGUENEAU, D. *Análise dos textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições, 2005.

_____. *Cenas de Enunciação*. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Peres de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar Edições, 2006.

PÊCHEUX, M. A leitura e memória: projeto de pesquisa. In: _____. *Análise do discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni P. Orlandi*. Campinas: Pontes, 2011. p. 141-150.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXO³

REDAÇÃO

Em primeiro lugar (...), pode-se realmente "viver a vida" sem conhecer a felicidade de encontrar num amigo os mesmos sentimentos? Que haverá de mais doce que poder falar a alguém como falarias a ti mesmo? De que nos valeria a felicidade se não tivéssemos quem com ela se alegrasse tanto quanto nós próprios? Bem difícil te seria suportar adversidades sem um companheiro que as sofresse mais ainda.

(...)

Os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol: os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável.

Cícero, *Da amizade*.

Aprecio no mais alto grau a resposta daquele jovem soldado, a quem Ciro perguntava quanto queria pelo cavalo com o qual acabara de ganhar uma corrida, e se o trocava por um reino: "Seguramente não, senhor, e no entanto eu o daria de bom grado se com isso obtivesse a amizade de um homem que eu considerasse digno de ser meu amigo". E estava certo ao dizer *se*, pois se encontramos facilmente homens aptos a travar conosco relações superficiais, o mesmo não acontece quando procuramos uma intimidade sem reservas. Nesse caso, é preciso que tudo seja límpido e ofereça completa segurança.

Montaigne, *"Da amizade"* (adaptado).

Amigo é coisa pra se guardar,
Debaixo de sete chaves,
Dentro do coração...
Assim falava a canção
Que na América ouvi...
Mas quem cantava chorou,
Ao ver seu amigo partir...
Mas quem ficou,
No pensamento voou,
Com seu canto que o outro lembrou.
(...)

Fernando Brant / Milton Nascimento,
"Canção da América".

(...)
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade.
E quem há de negar que esta lhe é superior?

(...)

Caetano Veloso, *"Língua"*.

Considere os textos e a instrução abaixo:

INSTRUÇÃO: A amizade tem sido objeto de reflexões e elogios de pensadores e artistas de todas as épocas. Os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador da Antiguidade Clássica (Cícero), a um pensador do século XVI (Montaigne) e a compositores da música popular brasileira contemporânea. Você considera adequadas as idéias neles expressas? Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto? Tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto.

³ Prova disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2007/provas/2fase/por/por06.stm>>. Acesso em: 31 mar. 2008.

Contribuições e necessidades da formação docente propiciada pelo Programa Bolsa Alfabetização: resultados da experiência realizada em uma Universidade municipal paulista

(Contributions et besoins de la formation de l'enseignant soutenue par le Programme Bourse Alphabétisation: résultats de l'expérience réalisée dans une Université de la ville de São Paulo)

Maria de Fátima Ramos de Andrade¹, Ana Sílvia Moço Aparício²

^{1,2}Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

mfrda@uol.com.br, anaparicio@uol.com.br

Résumé: Cet article vise à souligner et discuter certains aspects de la formation des enseignants participant au Programme Bourse Alphabétisation, créé par le gouvernement de l'État de São Paulo en 2007. Les résultats de l'analyse montrent que la formation des chercheurs/élèves, en comparaison à celle des étudiants ayant terminé leur stage de façon classique, diffère principalement dans la construction par les élèves de la relation entre la théorie et la pratique ainsi que dans celle de l'identité enseignante. En effet, la formation dispensée par le programme est plus productive, en ce qu'elle permet aux futurs enseignants de se familiariser avec le processus d'enseignement et d'apprentissage en matière d'alphabetisation, à travers les différentes situations d'enseignement qui se posent dans ce contexte.

Mot-clé: La formation des enseignants; le Programme Bourse Alphabétisation; stage conventionnelle.

Resumo: O presente texto tem como objetivo principal evidenciar e discutir alguns aspectos do processo de formação docente de alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização, implantado pelo governo do estado de São Paulo desde 2007. Os resultados das análises apontam que a formação dos alunos pesquisadores, em relação à formação dos alunos que realizaram seus estágios de maneira convencional, difere, essencialmente, na construção pelos alunos da relação teoria e prática e da identidade docente. Nesse sentido, a formação propiciada pelo Programa é, de fato, mais produtiva, na medida em que possibilita a familiarização do futuro professor com o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização nas diferentes situações didáticas que emergem nesse contexto.

Palavras-chave: formação docente; Programa Bolsa Alfabetização; estágio convencional.

Introdução

A universidade tradicionalmente tem se preocupado em demasia com o ensino dos conhecimentos teóricos. Muitas vezes, no curso de Pedagogia, as disciplinas “ditas” como práticas e os estágios são oferecidos na parte final do curso. Contudo, compreendemos que a relação teoria e prática não deveria se restringir a algumas disciplinas e/ou aos estágios.

Com o intuito de cooperar com a política dos governos no campo educacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) realizou estudo intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios* (GATTI; BARRETTO, 2009) sobre a formação e a carreira dos professores no Brasil. A intenção foi oferecer, às diversas instâncias da administração educacional do país, um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações que pudessem colaborar de subsídio para uma efetiva valorização dos professores.

Coordenado pela pesquisadora Bernardete Gatti, da Fundação Carlos Chagas, a pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de institutos de ensino superior. O estudo indicou que, nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica, pouco se exploram seus desdobramentos em termos de práticas educativas.

O relatório também apontou que tanto os projetos pedagógicos quanto as ementas dos cursos de Licenciatura e Pedagogia não fornecem informações sobre como os estágios são realizados, supervisionados e acompanhados. Do mesmo modo, os objetivos, as exigências, as formas de validação e de acompanhamento com escolas das redes para a sua realização não estão claros. Segundo o documento,

[...] essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 120)

No que diz respeito à formação de professores, o estudo realizado concluiu que são necessárias mudanças nas estruturas institucionais, formativas e nos currículos. Os cursos deveriam rever como estão articulando os conhecimentos selecionados como necessários para formação do professor no campo da prática.

Essa separação entre teoria e prática – explicitada na análise das ementas dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas – evidencia o quanto ainda pensamos e agimos de forma dicotômica e fragmentada. Os estágios propostos na maioria dos cursos só evidenciam esse aspecto; eles são o reflexo do que está sendo proposto no curso: o que se ensina não é relacionado ao campo da prática.

O estágio como espaço de formação poderia ser um campo para a construção de relações, de um trabalho partilhado. Como componente do currículo, é uma atividade que possibilita ao aluno um contato direto com a realidade na qual ele irá atuar. Por meio da observação e análise crítica da “vida escolar” – entendida como um conjunto de práticas, valores e princípios das instituições educacionais –, o estagiário/aluno prepara-se para atuar de maneira reflexiva, investigativa e crítica para o exercício profissional.

Ao possibilitar a apreensão de situações da realidade escolar, o estágio possibilita, ao futuro profissional da área de educação, aprofundar o entendimento sobre a complexidade da ação de educar. É essa apreensão e sua análise que farão com que o aluno do curso de Pedagogia desenvolva uma ação educacional mais consistente.

Outra perspectiva de se perceber o estágio (PIMENTA; LIMA, 2008) – com a qual compactuamos – entende que este deveria ser um espaço de investigação das práticas pedagógicas, uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis. Essa perspectiva propõe a reflexão a respeito das relações entre algo que é inseparável: conhecimento teórico e conhecimento prático. Pimenta e Lima (2008) defendem o estágio nesta perspectiva:

[...] envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola [...] Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio. (p. 56)

Apesar de defendermos a perspectiva de realização do estágio direcionado para a problematização, para a investigação e para a pesquisa, que pudesse possibilitar condições para que os alunos, diante dos desafios da prática, elaborassem e reelaborassem conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, temos constatado pouco avanço nesse sentido. Ainda tem sido um desafio tornar a realização do estágio um caminho para o entendimento do fazer pedagógico e da pesquisa.

Essa constatação explicitou-se no momento em que a nossa instituição ingressou no Programa Bolsa Alfabetização. Cumpre lembrar que a Universidade Municipal de São Caetano do Sul assinou o convênio do projeto Bolsa Alfabetização com a Secretaria Estadual de Educação/Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) em julho de 2008. No ano de 2010, contávamos com 56 alunos pesquisadores (APs) que estavam distribuídos em quatro municípios: Santo André, Mauá, Diadema e São Paulo (regiões centro-sul e leste). Apesar do pouco tempo de adesão ao projeto, percebemos, por meio dos depoimentos dos alunos sobre o trabalho que vêm desenvolvendo, um olhar diferenciado para a escola pública, mais especificamente para as questões da sala de aula.

O Programa Bolsa Alfabetização, criado pelo Decreto n. 51.627 de 1º de março de 2007, tem como objetivo aprimorar a formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras, possibilitando-lhes atuar como docentes da rede pública de ensino. Ao auxiliarem os professores regentes do 2º ano, denominados “alunos pesquisadores” (daqui em diante, AP), transformam essa experiência em temário de análise e discussão nas instituições de ensino superior (IES), onde são acompanhados e orientados por seus professores orientadores. Tal movimento provoca o diálogo entre universidade e escola pública, como também instaura um espaço real, em que questões da educação sejam repensadas por ambas as partes.

O Programa Bolsa Alfabetização: algumas perspectivas de análise

Para o presente texto apresentaremos os resultados de duas pesquisas que foram desenvolvidas simultaneamente. São elas:

1ª Pesquisa: Uma análise dos relatos reflexivos produzidos pelos APs a partir de suas observações, indagações, intervenções, realizadas na sala de aula de alfabetização em que atuam junto ao professor regente.

2ª Pesquisa: Um estudo comparativo entre o estágio proposto pelo Programa Bolsa Alfabetização e os estágios supervisionados do curso de Pedagogia.

Cumpre lembrar que ambas as pesquisas procuraram explicitar aspectos importantes do processo de formação inicial de alunos de Pedagogia, participantes do programa Bolsa Alfabetização, visando a melhor compreender esse processo e, conseqüentemente, contribuir para a ampliação das discussões realizadas no campo de estudos da formação docente, sobretudo da inicial.

Análise dos relatos reflexivos produzidos pelos APs a partir de suas observações, indagações, intervenções realizadas na sala de aula de alfabetização em que atuam junto ao professor regente

Consideramos “relato reflexivo” como um gênero textual de cunho autobiográfico que, de acordo com Signorini (2006), incorpora as duas funções principais que se tem atribuído a relatos de experiência pessoais escritos por professores em contextos de interlocução orientada para atuação no ensino – interlocução essa realizada com os seus pares e/ou com o professor formador. Nos termos da autora,

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional. Através do “relato reflexivo”, são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. A segunda função é a de, através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo. (SIGNORINI, 2006, p. 55)

A escolha dos relatos reflexivos produzidos pelos APs da USCS, como objeto de estudo deste trabalho, deveu-se a dois principais fatores. Um deles foi pelo fato de esse gênero de texto ser um dos tipos de narrativas docentes de cunho autobiográfico, assim como diários de bordo, autobiografias, histórias de vida, portfólios, webfólios, etc., que têm uma função catalisadora (SIGNORINI, 2000, 2006) no processo de formação de professor, na medida em que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação. Isso porque, na posição de narrador/autor, o futuro professor pode expressar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos, tensões e (re)elaborar crenças e práticas, criando, assim, um espaço que lhe permite fazer uma reflexão sobre suas ações e sua própria escrita e uma autoanálise tanto na produção como na releitura do seu próprio relato.

Reconhecendo o relato reflexivo como um gênero textual propício para tal estudo, uma vez que, ao possibilitar ao seu autor (o AP) refletir na/pela escrita sobre as práticas docentes vivenciadas, trazem indícios de como estão interpretando e compreendendo essas práticas, buscamos, então, referenciais teórico-metodológicos que focam as relações entre práticas de linguagem e trabalho educacional, ou seja, que buscam entender o trabalho do professor por meio da análise do discurso produzido nas/sobre situações de trabalho de ensino e aprendizagem. Com isso, optamos pelos referenciais que tomam o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como fonte de referência principal, aliado a abordagens de estudos da Ergonomia da Atividade que consideram o ensino como trabalho (BRONCKART, 1999, 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004; entre outros).

Embasadas, então, nesses referenciais, utilizamos para o estudo dos relatos reflexivos procedimentos de análise de textos que adotam categorias de uma semiologia do agir, que auxiliam na análise e interpretação das formas de (re)configuração do agir presente nos textos produzidos na/sobre a situação do trabalho educacional. Mais precisamente, os procedimentos de análise de textos produzidos posteriormente à situação de trabalho, em que um observador (pesquisador, professor ou futuro professor) interpreta/avalia o trabalho de um outro professor, como é o caso dos relatos reflexivos produzidos pelos APs da USCS.

Dentro do quadro teórico do ISD, pesquisas que visam à melhoria da ação e formação docente já demonstraram que a “avaliação do próprio trabalho e/ou do trabalho do outro é a força motriz para o desenvolvimento do próprio trabalhador” (LOUSADA; TARDELLI; MAZZILLO, 2008, p. 253). Sendo assim, a análise de como um professor em formação observa, interpreta e avalia as ações do trabalho de outro, em situação de ensino, ajuda na melhor compreensão do desenvolvimento desse profissional, de seu processo de formação.

Tendo isso em vista, para melhor compreender o processo de formação dos alunos de Pedagogia da USCS, participantes do Bolsa Alfabetização, investigamos como os APs (re)configuram o agir do professor regente nos/pelos relatos reflexivos que produzem no âmbito desse Programa.

Para tal, primeiramente, procedemos à seleção dos relatos reflexivos, considerando as produções dos sete alunos que participaram do Programa Bolsa Alfabetização na USCS desde o seu início, em agosto de 2008 até julho de 2011. Adotamos esse critério tendo em vista que os APs que permanecem no Programa por mais tempo podem explicitar melhor suas observações/interpretações do trabalho que vivenciam nas classes de alfabetização. Foram selecionados 75 relatos ao todo.

Constituído, então, o *corpus* de análise, à luz de referenciais teóricos e procedimentos metodológicos do quadro do ISD, foi feita uma análise do contexto de produção dos relatos (momento sócio-histórico, local de circulação, papel dos interlocutores, objetivos da interação, etc.), tendo em vista levantar elementos desse contexto que podem interferir na produção dos relatos. Nessa análise, buscamos: a) recuperar alguns elementos sócio-históricos, na caracterização do contexto geral da pesquisa, apresentados na primeira parte do trabalho; b) explicitar aspectos físicos e sociossubjetivos do contexto imediato da produção dos relatos.

Na retomada do contexto sócio-histórico em que se insere a produção dos relatos, destacam-se os seguintes aspectos:

– O Programa Bolsa Alfabetização insere-se em um projeto mais amplo e historicamente constituído pelas políticas públicas de formação docente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) desde a década de 1980, que já visavam à alfabetização total das crianças. O atual Programa mantém a formação inicial de professores alfabetizadores com base nas concepções teórico-metodológicas da proposta construtivista de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), assumidas há pelo menos 25 anos pelo estado de São Paulo.

– A grande inovação/novidade do Programa está na adoção da investigação didática que estimula os APs a observarem mais atentamente as situações de ensino e aprendizagem que vivenciam e a refletirem sobre essas situações.

– A forma como o Programa está estruturado não prevê um diálogo direto da IES com as Diretorias de Ensino e respectivas escolas em que atuam os APs, o que dá a entender que o Programa tem privilegiado, em seu processo de formação, a aproximação do APs com a sala de aula e questões de ensino e aprendizagem na alfabetização inicial, propiciando um diálogo do licenciando com o professor regente. Nesse sentido, o diálogo da universidade com a escola não se constitui de forma direta, e sim, indiretamente, via AP e professor orientador da IES.

Na análise do contexto mais imediato da produção dos relatos, destacam-se os seguintes aspectos:

– A produção de relatos reflexivos pelos APs é uma prática adotada no processo de formação desses estudantes na USCS, objetivando: a reflexão escrita a partir das observações/intervenções feitas pelo AP, a produção de registros para a investigação didática realizada pelo AP e a ampliação do domínio da linguagem escrita.

– Os relatos reflexivos, embora façam parte das ações de formação no âmbito do Bolsa Alfabetização na USCS, são produzidos na esfera acadêmica, isto é, no contexto da USCS e do curso de Pedagogia dessa instituição, cujo projeto de formação visa aproximar o licenciando à realidade na qual atuará, instigando-o a observar, intervir e refletir sobre a realidade escolar, não apenas como atividade prática, mas como atividade que produz e constrói conhecimentos e teorias sobre/para a ação docente.

– Os destinatários alvo dos relatos são as professoras orientadoras do Programa na USCS. Contudo, a produção dos relatos constitui situações de interação mais ou menos assimétricas, de acordo com as posições que os APs assumem dos seus destinatários e de si mesmos, o que certamente influi na atividade discursiva dos relatos, isto é, tanto no que é dito, quanto no modo dizer.

Após essa análise dita pré-textual, iniciamos a leitura minuciosa dos relatos, buscando identificar, no plano global dos textos, características desse gênero textual presentes no texto, os conteúdos temáticos recorrentes, as sequências textuais predominantes (narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas, etc.), entre outros aspectos que se referem à construção composicional dos relatos.

Nessa análise, identificamos que, de modo geral, a organização dos relatos gira em torno das diferentes fases de uma aula de alfabetização, ou seja, da rotina das aulas do professor regente, no que se refere à leitura e escrita, com descrição, comentários e avaliação positiva e/ou negativa pelo AP das atividades que estes tematizam em seus relatos. O trecho a seguir ilustra tais aspectos.

Exemplo 1

A professora foi ensinando aos poucos, todos os dias ensinava uma letrinha diferente, passava na lousa com uma letra grande e pedia para as crianças observarem os movimentos que ela fazia para desenhar aquela letra.

A professora acha que é muito cedo para ensinar a letra de mão, pois como ainda tem crianças que não são alfabéticas, vai acabar confundindo mais ainda a cabeça delas. Mas como as crianças e as próprias mães estavam insistindo, ela ensinou. Agora tudo que é passado na lousa é escrito com a letra de mão, e as crianças são obrigadas a se virar.

Conclusão: uma boa parte da sala está acompanhando e fazendo direitinho, mas as crianças que não conseguem estão cada vez mais perdidas, o caderno está ficando um relaxo e as lições estão ficando incompletas, pois não conseguem acompanhar o ritmo das outras crianças.

Como se pode observar, no primeiro parágrafo, a autora do relato apresenta uma sequência narrativa de fatos, utilizando o pretérito imperfeito, distanciando-se do seu discurso,

não se comprometendo, portanto, com o que é relatado. Já no segundo parágrafo, ao comentar a justificativa da professora (*A professora acha que é muito cedo para ensinar a letra de mão... mas como as crianças e as próprias mães estavam insistindo, ela ensinou*), há maior engajamento da autora do relato com aquilo que enuncia, isto é, existe uma atenção maior do locutor ao que é enunciado, criando um comprometimento com os interlocutores que estão diretamente envolvidos no discurso. No último parágrafo, assumindo uma posição mais pessoal e subjetiva, a autora do relato faz apreciações/avaliações ao comentar as consequências do agir da professora no agir dos alunos, isto é, no processo de aprendizagem desses alunos.

Depois da análise do plano global dos relatos, identificamos os actantes que aparecem nos textos produzidos somente no primeiro (Período 1) e no terceiro ano (Período 2) de participação dos APs no Programa, com o intuito de verificar se/como os APs (re) constroem seu foco de observação das situações vivenciadas na sala de aula de alfabetização. No quadro a seguir, é possível visualizar o total de ocorrências dos actantes nos relatos produzidos nos períodos 1 e 2.

Quadro 1. Actantes identificados nos relatos reflexivos do período 1 e 2

ACTANTES	Total de ocorrências por período		Total geral
	Período 1	Período 2	
Professor regente	385	306	691
Aluno pesquisador	92	164	256
Aluno(s)/criança(s)	130	208	338
Professor regente e aluno Pesquisador	5	18	23
Professor regente e outro(s) Professore(s)	1	5	6
Pais dos alunos	3	8	11
Professoras orientadoras uscs	0	2	2
Diretor/coordenador da escola	2	4	6
Diretoria de ensino/see/fde	1	2	3
Professores da pedagogia-uscs	1	2	3

Como podemos observar, o “professor regente” é o actante mais referenciado nos relatos produzidos tanto no primeiro quanto no terceiro ano, mas com uma diminuição das referências no terceiro ano, fato que sinaliza a concepção de ensino dos APs, que valoriza o “como se ensina” em detrimento de “como se aprende”.

Há um aumento da referência ao actante “aluno” no terceiro ano, fato que sinaliza (re)elaboração de concepções de ensino do AP, que passa a observar mais como as crianças aprendem.

Há também um aumento da referência ao actante “AP” (92 para 164), fato que pode ser explicado pela construção da função e do espaço do AP na sala de aula que, no início, atua mais como observador e, progressivamente, vai assumindo tarefas junto aos alunos.

Vale destacar que o actante “AP” aparece principalmente com o estatuto de um agir individual, indicando que quando o AP atua na sala de aula, o seu agir é quase sempre individual e não em parceria com o professor regente. Atuação essa, predominantemente,

junto aos alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de alfabetização. Os relatos a seguir evidenciam essa forma de atuação do AP.

Exemplo 2

Logo que entrei, a professora pediu que eu realizasse um trabalho com as crianças que apresentavam mais dificuldades em acompanhar a sua aula. Era um desafio para as crianças e principalmente para mim.

O meu grupo tinha cinco meninas, em um mês, três meninas conseguiram compreender o sistema da escrita e passou a acompanhar a aula da professora. Agora estou trabalhando somente com duas meninas, para mim é meio que impossível, porém, como já disse, é um desafio que ajudará muito na construção da minha profissão.

Conforme orientações do Programa, cabe ao AP assumir, gradativamente, de comum acordo com o professor regente, algumas funções para auxiliar no planejamento e execução das atividades de sala de aula, sendo que crianças com maior grau de dificuldade não podem ficar sob a responsabilidade do AP, uma vez que este pode não ter ainda embasamento teórico-metodológico e amadurecimento profissional. Contudo, como no exemplo acima, os relatos reflexivos evidenciam que os APs têm atuado individualmente, sobretudo junto aos alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de alfabetização.

Na etapa seguinte, passamos à análise dos modos de agir do professor regente (re)configurados nos/pelos relatos dos APs, considerando as produções do terceiro ano de participação no Programa (Período 2). Dentre os 24 relatos analisados, foi possível identificar que o modo de agir do professor regente que mais aparece nos relatos é o Agir com instrumentos (MAZZILLO, 2006; BARRICELLI, 2007).

As (re)configurações dos modos de agir com instrumento envolvem a referência ao uso pelo professor regente de instrumentos materiais e/ou simbólicos característicos do trabalho do alfabetizador, tais como a escrita, as letras, cartazes, alfabeto móvel, imagens, desenhos, objetos e materiais didáticos, livros infantis, materiais do Ler e Escrever, móveis da classe, entre os diversos artefatos que fazem parte desse coletivo de trabalho. O trecho a seguir exemplifica esse modo agir do professor regente.

Exemplo 3

*A professora **organiza** a sala de aula possibilitando aos alunos as consultas espontâneas, há o **alfabeto com ilustrações, numerais e um cartaz** com o nome das crianças, **cantos** onde as crianças dispõem de **livros de histórias** para levar pra casa e, nesse mesmo local, são guardados os **livros didáticos** que as crianças utilizam em sala. Assim, o espaço da própria sala de aula oferece incentivos à leitura. [...] Com as observações acima citadas, verifica-se o esforço da professora para que os alunos tornem-se excelentes escritores e leitores capazes de interagirem adequadamente nas funções sociais das duas práticas (leitura e escrita).*

Esse destaque para o agir instrumental do trabalho do professor regente sinaliza também que o AP atenta para as formas de apropriação pela professora dos instrumentos mediadores do trabalho prescrito pelas orientações/propostas curriculares de alfabetização – divulgadas pela SEE/FDE, Programa Ler e Escrever, Diretoria de Ensino, Coordenação da escola, etc. – para atender ao objetivo principal que é ensinar as crianças a ler e a escrever.

São esses instrumentos: livros de histórias, livros didáticos, alfabeto, cartazes, textos de diversos gêneros, figuras, parlendas, cruzadinhas, listas, músicas, etc.

Tal fato indica que o AP, ao focalizar os instrumentos semióticos utilizados na realização das tarefas de ensino, atenta principalmente para a dimensão instrumental do trabalho docente. Isso aponta para a desconsideração pelo AP de outras dimensões essenciais da atividade docente, como o trabalho de reelaboração e de construção dos objetos de ensino de acordo com as situações didáticas em curso, pois, como afirmam Schneuwly (2000) e Machado (2008), a atividade de ensino, além de ser mediada por instrumentos semióticos, é plenamente interacional, é indexada, isto é, determinada pelas situações contextuais, na medida em que o professor sempre faz escolhas redirecionando o seu agir em diferentes circunstâncias de sua ação; enfim, é uma atividade complexa.

Na análise dos modos de agir do professor regente, também verificamos que quando os APs focalizam o agir com instrumento, é quando fazem mais comentários apreciativos – positivos e/ou negativos – a respeito dos modos de agir do professor regente, principalmente quando se referem à atividade de Leitura feita pelo professor. Diante disso, analisamos também as interpretações do AP desse modo de agir na atividade de Leitura feita pelo professor, em uma situação com apreciação positiva e em outra com apreciação negativa.

Devido ao espaço de que dispomos neste artigo, comentaremos apenas sobre os resultados dessa última análise, os quais evidenciam que a interpretação e avaliação pelo AP do agir do professor regente está centrada na mobilização do instrumento utilizado pelo professor. E que a mobilização adequada ou não desses instrumentos depende de algumas ações da atividade docente: planejar; conhecer e selecionar materiais de qualidade (no caso, textos a serem lidos para os alunos); realizar intervenções produtivas antes, durante e depois da atividade.

O reconhecimento pelos APs da importância dessas ações remete às prescrições (trabalho prescrito) do trabalho docente, o que significa que o AP tem o conhecimento dessas prescrições e busca demonstrar isso nos seus relatos, sobretudo na posição do AP e/ou do aluno de Pedagogia comprometido com a sua boa formação profissional.

Em síntese, as análises aqui apresentadas evidenciam alguns aspectos do processo de formação de alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização. Tais aspectos, por sua vez, permitem o levantamento de questões que envolvem as ações de formação empreendidas não apenas pelo Programa, como também pelo contexto geral de formação de professores, principalmente, na Pedagogia.

Resumidamente, podemos afirmar:

– A inserção do AP no cotidiano da sala de aula propicia a familiarização desse futuro professor com o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização nas diferentes situações didáticas que emergem nesse contexto.

– Essa familiarização está sendo orientada por uma abordagem de reflexão sobre a prática docente na perspectiva da investigação didática proposta pelo Programa, com temáticas pré-estabelecidas (Rotina de leitura e de escrita; Leitura feita pelo professor; Produção oral com destino escrito; Cópia e ditado).

– Essa reflexão tem envolvido apenas o AP. Certamente a formação do AP é o foco do Programa, mas o diálogo entre os atores envolvidos nesse contexto formativo

não ocorre, como, por exemplo, entre a escola, o professor regente, o aluno pesquisador e o professor orientador da universidade. Ao que parece, como demonstraram os relatos reflexivos analisados, não tem ocorrido nem o diálogo entre professor regente e AP.

– No que se refere à reflexão do AP e, conseqüentemente, à sua formação, há o predomínio da concepção do trabalho docente como sendo uma atividade de caráter instrumental, negligenciando outras dimensões desse trabalho, já bastante debatidas no campo da investigação da didática de língua materna, tais como: contrato didático, transposição didática, interação em sala de aula, saberes e práticas de referência, planificação didática, sequência didática, regulação das aprendizagens e avaliação. Dimensões essas consideradas essenciais, mas que estão praticamente ausentes desse processo de formação e, portanto, não aparecem nos relatos dos APs.

Como já foi apontado neste trabalho, o Programa Bolsa Alfabetização apresenta um avanço quando inclui a perspectiva da investigação didática na formação do AP. Mas, certamente o Projeto ganhará mais força estabelecendo o diálogo direto da escola com a Universidade, incluindo também professor regente na abordagem formativa da investigação didática.

Além disso, a perspectiva da investigação didática, não apenas no Programa Bolsa Alfabetização, mas no âmbito da formação docente na Pedagogia, necessita ser ampliada na direção dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (Schneuwly e Dolz, entre outros) e também por Delia Lerner, na Argentina. Em linhas gerais, a didática das línguas estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas (materna ou estrangeira) e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e a(s) língua(s) ensinada(s) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009). Em outras palavras, os estudos da didática das línguas abordam a análise das práticas de sala de aula privilegiando as formas de adequação do ensino às capacidades dos alunos, às interações, às tarefas realizadas, aos objetos efetivamente ensinados na aula, às ferramentas/instrumentos de ensino. Com isso, busca-se objetivar e modelizar os fenômenos de ensino-aprendizagem de língua(s) com vistas a oferecer apoio para o professor e para sua formação profissional.

Nesse sentido, uma formação de professores preocupada com as diversas dimensões e componentes do trabalho docente deve buscar a explicitação dessas noções na análise das práticas reais de sala de aula. Pois, como bem ressalta Lerner (2002), somente estudando os mecanismos e os fenômenos que ocorrem na escola e impedem a aprendizagem das crianças é que será possível pensar em questões relativas ao bom resultado do trabalho e do empenho dos educadores pela melhoria do ensino.

Estudo comparativo entre o estágio proposto pelo Programa e os estágios supervisionados do curso de Pedagogia

Diante da perspectiva de ampliar o conhecimento a respeito dos elementos que podem favorecer um diálogo mais adequado entre a universidade e as escolas públicas de ensino fundamental e, por sua vez, que colaborem com a formação do aluno do curso de Pedagogia, entrevistamos alunos do curso de Pedagogia que realizaram seus estágios convencionais e alunos desse curso participantes do Programa.

As entrevistas

As informações verbais advindas das entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas a leituras repetidas para a seleção das unidades de falas com informações pertinentes aos propósitos da pesquisa. Após a coleta de dados, fizemos o levantamento de categorias que as entrevistas mostraram como mais significativas para o andamento das questões propostas na pesquisa. É claro que todas essas etapas foram realizadas sem que perdêssemos de vista a análise dos documentos oficiais do Projeto Bolsa Alfabetização e os referenciais teóricos propostos. Para a análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo como procedimento metodológico, cujo objetivo se constituiu em obter indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das falas.

Organizamos as falas dos estagiários e alunos bolsistas em quadros paralelos por resposta dada. Após leitura rigorosa e exaustiva das falas dos alunos, foram levantadas duas categorias básicas de análise: “*a relação teoria e prática*” e a “*identidade docente*”.

A relação teoria e prática

Ao comparar as respostas dadas pelos dois segmentos investigados, constatamos que os alunos bolsistas enfatizaram três palavras: “ver”, “fazer” e “aprender”. A ação de “ver” foi completada com ação de “fazer”. As duas ações são fundamentais na construção do conhecimento. Por isso, a ação de “aprender” também estava presente. Todas as três ações – ver, fazer e aprender – estão interligadas. Com a análise dos dados, percebemos que as alunas, ao participarem do Programa, apropriaram-se de conhecimentos e ações importantes para o trabalho docente. As falas a seguir exemplificam essa afirmação:

Pude aprender como a professora ensina, alfabetizando todos os alunos. Assim, aqueles que têm mais dificuldade, eu vi que ela faz um trabalho paralelo com cada um, vendo a dificuldade de cada um que tem [dificuldade]. E aqueles que têm, assim... que conseguem... Que têm um aprendizado, assim, que ‘consegue’ avançar mais rápido, ela também faz um trabalho diferenciado, ela procura instigar os alunos. (Aluna A).

Lá a gente vê na prática como é... Se eu não estivesse no Bolsa, eu acho que seria complicado a gente assumir uma sala. Nós não saberíamos como agir no começo. E lá você já tem uma base, tem uma noção. Porque você vê a professora, lê os seus textos... Então você vê aquilo que você acha certo, que você quer para você dar continuidade, e aquilo que você acha errado. (Aluna B).

O aluno bolsista aprende muito mais do que ficar na sala, só estar ali olhando o professor... No Bolsa, o professor sempre explica por que as atividades estão sendo propostas em sala de aula. (Aluna C).

Podemos afirmar, então, que o fato de terem participado do Programa foi uma experiência importante para a vivência de uma prática contextualizada. Além disso, esse acompanhamento foi visto como um processo longo, o que permitiu que percebessem a importância de um trabalho diferenciado: viram – presenciaram – situações de escola, em especial, da sala de aula.

Em contrapartida, os alunos que realizaram seus estágios convencionais afirmaram que apenas entraram em contato com os fenômenos da sala de aula. A palavra “contato” não dá conta de um aprendizado mais complexo. Enfim, os alunos não demonstraram ter se aproximado de questões mais complexas de aprendizagem. Embora tais questões se

fizessem presentes nos depoimentos, elas apenas falam das suas práticas – alguns trabalham na educação infantil – e não da prática que estava sendo observada (durante o estágio). Indagados sobre a experiência do estágio no ensino fundamental, responderam:

É. Você tira um pouco o stress, você sabe como é que é a sala... (Aluna A)

Ter uma noção de que a diversidade na sala de aula é muito grande e que você tem que trabalhar mesmo individualmente, coletivamente, dependendo da necessidade da criança... Utilizar todos os seus meios, técnicas, a didática que você aprendeu pra poder fazer com que essa sala ande... (Aluna B)

Parece-nos que esses alunos (do estágio convencional) por ficarem menos tempo em sala de aula, tiveram poucas oportunidades de relacionar o que estavam estudando na universidade com os eventos observados. Ao compararmos as respostas dadas pelos alunos dos dois segmentos, constatamos que os alunos bolsistas apropriaram-se de conhecimentos práticos, diferentemente do que foi explicitado na fala das alunas que realizaram seus estágios convencionais. Isso ficou mais evidente quando foi pedido aos alunos bolsistas que completassem a seguinte questão: “*O que mais mudou para mim com a experiência do Programa Bolsa Alfabetização foi...*”, responderam:

O que mais me mudou, o que me marcou foi como eles aprendem a ler e escrever, que é a fase, assim, de transição, que é... Parece que dá aquele estalo, que a criança fala assim: Nossa, eu sei juntar o Ca da casa. Ai que eles começam, assim, a juntar. Isso foi o que mais me marcou nesse aprendizado. (Aluna A)

Dar mais valor aos estudos, à profissão. Ali, você sabe se você vai ser ou não... Se essa é a carreira que você escolheu, realmente. Eu acho que ali define ou concretiza aquilo que você estava esperando do curso. Pretende seguir, que é a carreira de professor. Eu acho que ali é um momento em que você diz: Pronto, eu vou ser professor. Ou: Não, eu não dou para isso. Eu acho. (Aluna B)

Analisando essas falas, podemos dizer que os alunos bolsistas perceberam que o conhecimento prático para ser construído exige uma visão relacional, é processual (aluna A), é estruturado a partir de conflitos e, principalmente, ele é necessário para uma atuação docente mais consciente (Aluna B). Além disso, eles atestaram que houve uma mudança.

Em contrapartida, quando os alunos que realizaram seus estágios de maneira convencional completaram a frase “*o que mais mudou para mim com a experiência do estágio foi...*”, eles não afirmaram que houve mudança; mostraram sim preferência por atuar na educação infantil por aí se sentirem seguros. Eles afirmaram:

A maneira que eu gosto de trabalhar, que eu gosto de desenvolver, é mais adequada para educação infantil. Foi isso que mudou... Acabou até reforçando a ideia de que eu gosto mais da educação infantil. (Aluna A)

O que mais mudou para mim...? Ensino fundamental é diferente. Porque nesse estágio eu percebi que não é... Não é como qualquer escola. Então, assim, por mais que, às vezes, os professores não estavam tão assim envolvidos com a ideia, a direção estava. Então foi isso. (Aluna B)

Talvez o estágio para esses alunos tenha sido uma oportunidade para conhecerem o ensino fundamental, mas, não ainda, para mudar. Logo, comparando os dois grupos

analisados, podemos afirmar que os alunos que participaram do Programa Bolsa Alfabetização têm mais condições de perceber o que significa ser um professor alfabetizador.

Repensando o estágio

A ideia central do presente texto foi evidenciar e discutir alguns aspectos do processo de formação docente de alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização, procurando, com isso, repensar o papel dos estágios no curso de Pedagogia. Como sabemos, apesar de serem espaços distintos – universidade e escola pública –, ambos são espaços de formação. O aluno da universidade será o futuro professor da rede pública. Um real diálogo entre os dois “*locus*” se faz necessário para que superemos as ideias já enraizadas em ambos os contextos de que o conhecimento teórico caminha separado do conhecimento prático, de que a pesquisa da prática não cabe à escola e de que o conhecimento teórico acadêmico é superior ao conhecimento em ação.

O Programa Bolsa Alfabetização vem caminhando no sentido de propiciar maior aproximação entre a universidade e as escolas públicas. Contudo, a análise desta pesquisa parece mostrar que para que essa aproximação realmente avance na construção de um espaço partilhado seria necessário que, de fato, universidade e escola conversassem. Ficou demonstrado que ainda não se dá a reflexão conjunta e, quando se dá, parece acontecer apenas entre os alunos estagiários e o professor da universidade responsável pelo estágio. Importa agora a construção de estratégias que permitam que o professor da universidade dialogue “efetivamente” com o a equipe da escola e vice-versa.

A formação do aluno da Pedagogia é de responsabilidade da universidade. Temos claro que ela, sozinha, não conseguirá realizar um trabalho que seja suficiente para isso acontecer. Ela precisa da escola e a escola precisa dela.

Concordamos com Zeichner e Diniz-Pereira (2005) quando afirmam que muitos dos programas de formação profissional ignoram o conhecimento e o saber dos professores e que, essencialmente, baseiam-se na distribuição de:

[...] kits educacionais, muitas vezes, rotulados de “construtivistas”. [...] A formação docente concentra-se em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos de racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos e de curta duração. (p. 67)

Diante de tais constatações, podemos afirmar que qualquer estágio de alunos do curso de Pedagogia deveria ser repensado. Inicialmente, seria necessária uma mudança na carga horária a ser cumprida pelo seu aluno na escola. A análise das entrevistas mostrou que a ocupação de um lugar na escola só seria possível com um tempo maior e com um trabalho em parceria tanto da universidade quanto da escola.

O Programa Bolsa Alfabetização exige do AP que ele aprenda a realizar a investigação didática, a partir dos registros coletados em sala de aula. As estratégias para realização dessa investigação didática, quando experimentadas pelos APs, criam condições para que possam aprender a observar, a registrar e a analisar os fenômenos de sala de aula. Além disso, eles podem também propor, atuar e repensar ações que lá ocorrem. Enfim, os alunos incorporam elementos que colaboram tanto na construção do conhecimento prático quanto do teórico.

O grande salto proposto pelo Programa Bolsa Alfabetização é a utilização pelo estagiário da investigação didática – que só pode ser realizada em parceria – como tarefa a ser realizada pelos alunos. Uma parceria construída com responsabilidade, ética e competência. Simples e complexo ao mesmo tempo. Não visualizamos outro caminho.

REFERÊNCIAS

BARRICELLI, E. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUSADA, E. G.; TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MAZZILLO, T. M. de M. *O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 51.627, de 1 de março de 2007. Disponível em: <<http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/Decreto%20-%20n%2051627%20de%2001-03-07.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. *Repères*, n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O gênero “relato reflexivo” produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

Raising awareness of writing practices and genres in English

(Despertando a consciência de práticas de escrita e gêneros em inglês)

Mary Jane Curry

University of Rochester, New York, United States

mjcurry@warner.rochester.edu

Abstract: This article describes three approaches to teaching advanced academic genres to post-graduate students and scholars, particularly those in the disciplines of education, psychology and science/engineering. These approaches grow out of social practice approaches to understanding and teaching academic writing, which align well with genre theories of writing. The article discusses the topics of a series of writing workshops offered to graduate students in education, a genre-based course, “Communicating Science,” for PhD students in science/engineering, and a heuristics approach to supporting scholars in writing for publication.

Keywords: academic writing, social practices, genre approaches

Resumo: Este artigo descreve três abordagens para o ensino avançado de gêneros acadêmicos para estudantes de pós-graduação e demais acadêmicos, particularmente aqueles que estão em disciplinas nas áreas de Educação, Psicologia e Ciências/Engenharia. Essas abordagens surgem a partir de abordagens sobre a prática social para o entendimento e ensino da escrita acadêmica. Tais abordagens se relacionam com teorias sobre a escrita. Este artigo discute os tópicos de uma série de *workshops* sobre escrita, oferecidos para estudantes de pós-graduação na área de Educação, em específico, em um curso sobre gêneros do discurso *Communicating Science* para doutorandos em Ciência/Engenharia. O artigo também discute uma abordagem heurística no intuito de oferecer suporte para acadêmicos na escrita para publicação.

Palavras-chave: escrita acadêmica, práticas sociais, abordagens sobre gêneros.

In this article I discuss some approaches to supporting post-graduate students and scholars in understanding the practices and genres of what some have called “advanced academic writing” or academic literacy in English. I draw in particular on my experiences working with students and scholars from the disciplinary areas of education, psychology and science/engineering. The paper begins by present the theoretical frameworks that support these approaches, then elaborates on the specific approaches to providing such support. Broadly speaking, the theories I draw on here are social practice (STREET, 1984; Lillis, 2001) and genre theories (HYLAND, 2004; Swales, 1990, 2004) of academic literacy/writing. Social practice theories originated in the discipline of anthropology (e.g., STREET, 1993). An anthropological/practice perspective enables us to consider academic writing, as part of academic communication more broadly, as taking place within various social contexts. More specifically, the notion of practices refers to the patterns of activity that people engage in on a regular basis. While these patterns become routinized into conventions, at the same time there is always room for change. Social practices also entail power dynamics that can take place across a range of scales (BLOMMAERT, 2010), from personal (in academic writing contexts, for example, including the dynamics among colleagues or between student and supervisor) to disciplinary (in terms of the conventions of the communications within a discipline) to global (in terms of the power dynamics of English as one of the dominant languages of academic communication) (LILLIS; CURRY, 2010).

Connections have been made between social practice theories and the circulation of genres in particular contexts. Miller's (1994) frequently cited definition of genre as social action relates well to the understanding of academic literacy as a set of social practices. Social action occurs in different ways even within a narrow academic context, for example, in how different academics assign somewhat different genres to students as writing tasks. But because the same terminology is sometimes used to refer to different genres/actions, it can create confusion among students and scholars. For example, in noticing how genres are used in my graduate faculty of education, it is clear that understandings of specific genres vary considerably between colleagues in the same department as well as across departments or institutions – as well as among students. Thus, for instance, while we might call something a PhD thesis, when we analyze actual examples of theses, faculty members as well as students often have different conceptions of what the genre looks like – and does – that is, the textual embodiment of the genre. Such variations in understandings appear not only in the text itself, but also in discourses relating to the text, that is, in how faculty members discuss the target texts (genres) with students and how students talk about the texts with faculty members and with each other.

The same variation can happen when we consider less regulated and less formal genres, such as, in my context, teaching genres we call 'reflection papers' or 'critical commentaries', which signal different things in different professors' courses. Thus neither the practices of academic writing broadly nor the specific genres we might directly teach about are univalent or static, even though it can be convenient to portray them by using a kind of shorthand – and the use of labels such as 'critical commentary' can make these genres appear to be fixed and static. In addition, without bringing to bear a critical dimension on how we approach the notion of genre, we risk transmitting what can appear as static models of writing that lose their connection to the social contexts in which they emerged – risking becoming models for students to imitate, but without exploring their function as 'action'.

Not only are genres of academic writing dynamic, who student are has become increasingly varied, both in the United States and increasingly around the world as access to higher education grows. In the United States, there are distinct yet overlapping populations of students learning and engaged in a range of academic writing genres. These include 'American' or 'domestic' students, who might be monolingual but also could be bilingual students from immigrant backgrounds, 'international' students who use English as an additional language, and students from all of these categories who may be learning the practices and genres of specific new disciplines for the first time. Indeed, we can identify a continuum of student experience with understanding genres in terms of purpose, audience, and formal structure as well as in sentence- and word-level articulation of ideas. Thus while many – but not all – 'monolingual' 'American' students may (or may not) have fewer problems with sentence-level mechanics than might students using English as an additional language, these 'American' students may be as unfamiliar with the specific genre expectations of a discipline, particularly in terms of less traditional academic genres such as blog posts and reflection papers.

Working across disciplines

In this section I give specific examples of the ways that I, working with others, have introduced notions of genre and social practices of academic writing in different disciplines – in some cases based on empirical research and in others based on the research literature in the field. I begin with education (CURRY; OH, 2011), then discuss a course I developed for PhD students in science and engineering called Communicating Science (CURRY, 2012), and end with a discussion of the practices of scholarly publishing in research I have conducted with colleague (CURRY; LILLIS, 2004, 2010; LILLIS; CURRY, 2006a, 2006b, 2010, 2013).

I first discuss the approach underpinning a series of five or so workshops that I developed for our Writing Support Services (CURRY; OH, 2011). The first principle of this approach is that academic reading, specifically, deconstructing texts, becomes a powerful starting point for academic writing. Students tend to enter our graduate programs already proficient at reading to identify content; they can find the main message or research findings in a text, including academic articles and book. Our first workshop focuses on the deconstruction of texts through the use of questions that help students move from reading for content to identifying how an author(s) 1) situates a text in the academic field by discussing and referencing previous work; 2) constructs an argument; 3) uses theory and evidence to support an argument; and 4) realizes other aspects of research articles. Figures 1 and 2 show activities in this workshop that help students deconstruct certain article sections and ask critical questions.

Step 1: Skim the following parts of the article.

- Publication information: author, contact information, year, title, source (e.g., journal, book, encyclopedia)
- Abstract: may state broader or narrower contexts, purpose, methods, conclusions (perhaps challenging existing views or proposing something new)
- Headings/subheadings: a road-map to the structure of the text
- References: establish credibility; identify influences on author's thinking and those with whom he/she is in conversation
- Introduction: may change shape from broad to narrow; may situate research in larger social context; may state research questions/purpose; may give rationale/explanation for research; may state "gap" in research (Swales, 1990); may introduce claims and evidence.
- Conclusion: may reiterate research question/purpose, claims and evidence; may suggest directions for future research.
- Main text/body: states and elaborates on claims and evidence.

Step 2: When you finish reading, think about what stays in your mind. What questions arise?

Step 3: Read the entire text closely—if possible, and if you have determined that it's worthwhile to do so—and try to answer your questions.

Figure 1. An approach to analyzing academic texts

1. Who is the author of the text? What kind of authority does she/he have? How do you know?
2. What can you tell about the author's opinions, positions, etc.? Identify any words or phrases that indicate the author's subjectivity.
3. Who appears to be the audience or "ideal reader" for this text? How can you tell?
4. What is the purpose of the text? What are its goals? What is its argument/message?
5. What is excluded, or not discussed in the text? Is this exclusion stated explicitly? If not, why do you think something might be excluded?
6. What questions do you have after reading the texts? What, if any, arguments or agreements do you have with the author?

Figure 2. Guiding questions for academic reading

The second workshop helps students to analyze the genres common in the graduate school of education. We begin by considering examples from real life such as apartment rental advertisements, poems, wedding invitations, personal advertisements (for dating), and catalog marketing copy, taken from Roe and den Ouden (2003). By identifying these different genres, students articulate their intuitive understandings of how genres operate in our daily lives. We then discuss their ability to identify this range of everyday genres by examining the text and by bringing to bear contextual knowledge. To transition to thinking about academic genres, students then brainstorm the range of academic genres they have already written or those they know about but have not yet tried. They categorize these genres as analytic, reflective, or professional. Figure 3 shows some of the genres categorized in these ways.

Analytic	Reflective	Professional/Public
<ul style="list-style-type: none"> • annotated bibliography • book review • comprehensive examination • critical commentary (summary/ critique/analysis) • doctoral dissertation/thesis • ethnography • literature review • master's essay • presentation (in class) • term/research paper • synthesis • video analysis 	<ul style="list-style-type: none"> • auto-ethnography • personal narrative (for master's teaching certificate and doctoral portfolio) • reflection/journal entry • blog posts 	<ul style="list-style-type: none"> • abstract (conference, paper, article) • journal article (for publication) • poster presentation • proposal (e.g., research, conference, grant) • speech/talk • report

Figure 3. Academic genres at the Warner Graduate School of Education

The categories presented in Figure 4 function to help workshop participants explore these genres and their interpretive contexts. The category of "purpose" focuses students' attention on reasons for writing a text. The category of "audience," which students know

often signals the university instructor who assigns particular texts to be written, may also include secondary audiences such as peers. The “argument/claims” category is perhaps the most familiar to students, as it covers a text’s knowledge and propositional content. In the category of “register/style,” we highlight language use in terms of (in)formality, hedging, usage of pronouns, lexis, disciplinary terminology — all aspects that help characterize particular genres. We discuss how these texts function in academic communication, including the power dynamics involved in writing for different professors.

Type of text (sample genres)	Purpose	Audience	Argument/claims	Register/style
Critical commentary/ response paper	<ul style="list-style-type: none"> - Identify key points in an argument and discuss their significance - Highlight strengths and weaknesses in the argument or extend it. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instructor - Peers - Members of online discussion forum or blog 	<ul style="list-style-type: none"> - Signal the writer’s perspective - Deconstruct the assumptions underlying the argument - Evaluate, critique, and make suggestions 	<ul style="list-style-type: none"> Formal Synthetic Analytic Critical
Reflection/ journal entry	<ul style="list-style-type: none"> - Discuss issues and arguments from a text or an experience - Explore issues deeply in relation to personal opinions 	<ul style="list-style-type: none"> - Instructor - Peers - Oneself 	<ul style="list-style-type: none"> - Explore one’s ideas and initial thoughts - Develop one’s ideas critically - Reflect, aiming for deep insight and careful consideration - Observe one’s process of thinking and critique - Represent one’s ideas, thoughts, values, and commitments 	<ul style="list-style-type: none"> - Informal - Summary - Commentary - Opinion

Figure 4. Categories for analyzing academic genres

Based on the success of the genre identification activity in the writing workshops, in designing the Communicating Science course I created a similar activity that incorporates sample genres from ‘text sets’, which are groups of related documents (Swales [1990] might call these ‘genre networks’). To create text sets I collected from engineering faculty members any documents they had that were related to the same research project. These include, for example, a grant proposal, different types of research publications, a press release, and a public talk about nanoscience that a faculty member gave me permission to video-record. Working in pairs, students in the course identified examples of genre extracts ranging from the quotidian (job opening and apartment rental advertisements to more specialized academic genres in science/engineering). The much subtler distinguishing features of related academic genres such as a grant proposal and a research article made the task of identifying the components of each text set much more challenging for science/

engineering PhD students than for the education graduate students identifying daily genres. In this case, while the technical terminology in related documents may be similar, other textual features, such as verb tenses may differ. For example, in a grant proposal, more conditional and future tenses are used, whereas in a research report, more past and present tenses are used.

After this introduction to genre, I introduce them to Swales's (1990) move structure analysis as applied to grant proposals (CONNOR; MAURANEN, 1999). This is followed by an analysis of the move structures of introductions to research articles. Students then watch the videotape of a professor's public lecture and explore related press releases written by the university's publicity staff, who come as guest speakers. Students also examine referees' reports for a submitted conference paper by the nanotechnology professor. Each of the three faculty members who provided me with the text sets has come as a guest to the course, typically on the day that groups of students who have been assigned to analyze each professor's texts are presenting their analysis, which generates questions for the professor. Interwoven into these discussions are activities on the use of register, terminology/jargon, nominalization, voice, and first person pronouns across different texts in the sets (CURRY, 2012).

Finally, I discuss the social practice approach to supporting multilingual scholars in writing for publication, particularly in English-medium journals published in high status indexes, an approach I have developed with *Theresa Lillis in A Scholar's Guide to Getting Published in English: Critical choices and practical strategies* (CURRY; LILLIS, 2013). In this book we take what we call a 'heuristics' approach to demystifying the social practices of scholarly publishing. Rather than focusing on the textual features of academic articles written for publication, what aim to help scholars understand the often-implicit practices of publishing such as: identifying the 'conversations of the disciplines' (BAZERMAN, 1980), choosing a target journal, understanding and responding to reviewers' comments, working with 'literacy brokers' (LILLIS; CURRY, 2006), participating in academic research networks (CURRY; LILLIS, 2011), and taking on editorial roles in journals. We draw on data from a nine-year ethnographic study we conducted with 50 academics working in Spain, Portugal, Hungary and Slovakia (LILLIS; CURRY, 2010). We use scholars' experiences and perspectives as starting points for the heuristics, to ask readers to connect their experiences with those of the scholars in our study and to reflect on their options for publishing. Figure 5 shows some parts of the heuristic we created to help readers reflect on this topic.

Chapters ... include these sections:

- **Chapter focus**— a discussion of the main focus which arises from research findings and is connected to the research data presented in the next section
- **Data, questions and comment**—research data that support reflection and, for readers working with others, discussion about the chapter focus, such as artifacts (e.g. institutional documents about how publications are rewarded, authors' publications records, extracts of texts written for publication, and extracts of correspondence with journal gatekeepers), questions that prompt readers to analyze and reflect on the focus of the chapter, followed by a comment on the data and issues presented
- **Thinking about your practice** — questions to link readers' reflections on the data to their current or future participation in the practices discussed in the chapter
- **Suggestions for future action** — ideas for how readers might respond to the issues raised in each heuristic and learn more about the publishing practices and available resources in their contexts
- **Useful resources** — books, articles and websites and other materials related to the focus of each chapter
- **Related research** — other scholarship on the topic of each heuristic, often from contexts other than those represented in our data

Each chapter ends with an **Information Box** — background about a key topic related to the focus of the chapter.

Figure 5. Heuristic for supporting multilingual scholars in writing for publication

All of these approaches have a number of points in common. A key shared principle is a stance of descriptivism rather than prescriptivism, perhaps unusual in the area of teaching academic writing. The goal is for students and scholars to come away with an idea of what is actually going on in the texts, genres, and social practices related to academic writing and publishing. We avoid telling writers *what to do*, but rather help them understand how to analyze texts and practices, what some of the choices available in certain rhetorical contexts might imply, and from there to make decisions about what they want to achieve with their writing. Ideally, this approach leaves space for writers to question and challenge existing practices, rather than feel they must conform to what is already being done. These approaches include, rather than avoid, discussions of power and dominance – particularly in terms of the current and growing linguistic dominance of English and Anglo-American rhetorical and generic conventions both in higher education and in the global publishing marketplace.

REFERENCES

- BAZERMAN, C. A relationship between reading and writing: the conversational model. *College English*, n. 41, p. 656-661, 1980.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
- CONNOR, U.; MAURANEN, A. Linguistic analysis of grant proposals: European Union research grants. *English for Specific Purposes*, v. 18, n. 1, p. 47-62, 1999.

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005.

LILLIS, T. M. *Student writing: access, regulation and desire*. London: Routledge, 2001.

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

ROE, S.; DEN OUDEN, P. H. *Designs for disciplines: An introduction to academic writing*. Toronto: Canada Scholars' Press, 2003.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Research genres*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

O perfil do professor de linguagens, códigos e tecnologias: uma análise das formas de vida configuradas nos gêneros escolares

(The profile of the languages codes and technologies teacher:
an analysis of the ways of life set in school genres)

Naiá Sadi Câmara

Universidade de Franca (Unifran)

naiasadi@gmail.com

Abstract: This study presents the results of a research that was designed to identify the ways of life that make up the profile of the teacher of languages, codes and technologies. Several documents were analyzed such as The National Curricular Parameters (PCNs), São Paulo State Curriculum Proposals and the curriculum Guidelines of the Letras (languages) undergraduate course, as well as didactics manuals for teachers, and handouts used in Basic Education. This analysis stemmed from the assumption, based on Bazerman (2011), that the genres and activity systems we live with present ways of life through which we constitute ourselves both personally and professionally. It was observed that the ways of life set in these texts oscillate between autonomy and dependence, opening and closing, with the prevalence of dependence and closing.

Keywords: teacher training; ways of life; coercion.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi o de identificar as formas de vida que compõem o perfil do professor da área de linguagens, códigos e tecnologias. Realizamos uma análise de documentos tais como os Parâmetros Curriculares, as propostas curriculares da secretaria do estado de São Paulo e as diretrizes curriculares para os cursos de Letras, bem como de manuais do professor de livros didáticos e apostilas utilizados no ensino fundamental, partindo do pressuposto, com base em Bazerman (2011), de que os gêneros e os sistemas de atividades com os quais convivemos apresentam as formas de vida segundo as quais nos constituímos tanto pessoal como profissionalmente. Observamos que as formas de vida configuradas nesses textos oscilam entre autonomia e dependência, abertura e fechamento, sendo que a dependência e o fechamento predominam.

Palavras-chave: formação docente; formas de vida; coerção.

Introdução

Já se tornou consenso afirmar que as mudanças de paradigmas na contemporaneidade, provocadas principalmente pelo avanço tecnológico, determinaram mudanças nas formas de ser, pensar, sentir e agir do homem, ou seja, criaram novas formas de vida em todas as esferas sociais, sobretudo nos processos de comunicação tais como a evolução das tecnologias digitais, as novas formas de interação nos processos de construção de significados, a diversidade cultural, de suportes, e de linguagens, enfim, transformações que, segundo Jenkins (2009), resultam no processo de convergência cultural e midiática gerando novas formas de comunicação, novos padrões estéticos e éticos.

Essas mudanças promovem alterações nas formas de vida das sociedades e conseqüentemente alteram as competências e habilidades que compõem os perfis profissionais.

Anteriormente, o profissional necessitava, para uma atuação adequada no mercado de trabalho, dominar conhecimentos técnicos específicos de sua área. Hoje, as novas formas de relação com o saber, segundo Lévy (2011), exigem competências além do domínio técnico-científico.

Para o autor, a velocidade do aparecimento e das renovações dos saberes torna as competências do perfil profissional rapidamente obsoletas. Afirma ainda que as formas de relacionamento com o trabalho passaram e passam por mudanças importantes, tendo em vista que, na contemporaneidade da cibercultura, “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (LÉVY, 2011, p. 159).

Não há, segundo Lévy (2011), mais condições de se fazer um planejamento prévio de conteúdos a serem ministrados, há uma dificuldade de canalizar e de delimitar as competências dos diferentes perfis e, no infinito universo do ciberespaço, novos modelos de espaços de conhecimentos são criados, espaços de conhecimentos abertos, contínuos, não lineares que oferecem uma multiplicidade aberta e infinita de pontos de vistas à disposição e ao alcance de todos aqueles que puderem ter acesso a um computador.

Nesse novo cenário, a competência profissional pode ser organizada em três dimensões:

- (1) Dimensão ético-ideológica: os valores, os padrões éticos, as ideologias que determinam as relações intersubjetivas, as relações com o conhecimento, as condutas de forma geral, as responsabilidades sociais, etc.;
- (2) Dimensão técnico-científica: conhecimento específico da área de saber;
- (3) Dimensão cultural: o conhecimento de mundo, o repertório cultural, enciclopédico, o conhecimento multi/transdisciplinar, dialógico, e intertextual.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é função da escola, em todas as disciplinas, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa, promover a formação de um sujeito letrado, ou seja, segundo esse documento, todo o currículo deve ser organizado a fim de possibilitar a realização de um trabalho que contribua para a construção de um leitor com habilidades e competências que lhe permitam realizar práticas de leitura e escrita de diferentes tipos de textos construídos por diferentes linguagens e gêneros e assim, por meio de práticas letradas, poder construir-se como pessoa, aluno e profissional, pois, como afirma Bazerman (2011, p. 109), “os gêneros e os sistemas de atividades dos quais fazem parte fornecem as formas de vida dentro das quais construímos nossas vidas”.

Atualmente, entretanto, os resultados apresentados pelos diferentes instrumentos de avaliação utilizados no país todos os anos: Saresp, Prova Brasil, Enem, entre outros, revelam uma defasagem significativa na formação dessas competências nos alunos do ensino básico.

Muitas podem ser as causas que justificam essa realidade, tais como o problema da evasão escolar, o fato de as políticas econômicas e sociais serem priorizadas em detrimento das políticas educacionais, conforme afirma Celani (2000), materiais didáticos inadequados, entre outras causas.

Dentre essas justificativas, acreditamos que o desempenho do professor em sala de aula é um dos fatores fundamentais que determinam o desenvolvimento favorável ou

não dos estudantes de qualquer nível de ensino. Nossa experiência profissional como coordenadora e docente, por muitos anos, em cursos de graduação em Letras, cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*, cursos de capacitação profissional, tais como o programa “Teia do Saber”, entre outros, leva-nos a acreditar que os problemas tanto na formação quanto na atuação do professor são, sobretudo, problemas de letramento que dividimos em duas instâncias que não se excluem, ou contrário, se complementam:

1. Instância de Formação (inicial e continuada): letramento acadêmico

Nas tomadas de palavra pelo professor em instância de formação, pode-se observar cada vez mais que o letramento científico, ou seja, aquele que revela experiências com textos de pesquisa, vem se apresentando de maneira inócua e frágil. (ANDRADE, 2007, p. 94)

2. Instância de Atuação profissional: letramento cotidiano/midiático

O exame atento do desempenho oral e escrito de bacharéis recém-formados em Letras ou de candidatos a concursos de ingresso ao magistério deixa antever uma série de dificuldades no domínio das situações comunicativas a que são submetidos aqueles que se propõem a trabalhar, junto às futuras gerações, com a Língua Portuguesa. (BRASIL. MEC, 2002)

Consideramos que os problemas relacionados ao que denominamos de “letramento acadêmico” impossibilitam os profissionais de interagirem com os textos científicos e teóricos que devem fundamentar sua formação e, que os problemas relacionados ao “letramento cotidiano/midiático” impedem não apenas a atualização deste profissional, bem como, e, sobretudo, impedem a interação com os alunos, uma vez que esses profissionais não conhecem, não compreendem o universo multimidiático com o qual os jovens convivem na atualidade.

Pensando conforme Andrade (2007, p. 92) a formação e a atuação docente como um processo de interlocução discursiva em que a relação de aprendizagem “deve ser tematizada como interlocução entre educador e educando” e que, portanto, tanto a formação quanto a atuação profissionais são estabelecidas por meio das diferentes práticas de leitura e produção textual, decidimos refletir acerca do perfil profissional do professor de linguagens códigos e tecnologias, estabelecendo uma relação entre formação docente, leitura e práticas pedagógicas, analisando os gêneros que determinam e/ou orientam tanto a formação quanto a prática docente.

A fim de identificarmos quais as formas de vida impostas e/ou sugeridas aos professores de linguagens, códigos e tecnologias, configuradas nos gêneros escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997) que determinam e/ou orientam o fazer docente, selecionamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, as Propostas pedagógicas elaboradas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, bem como duas coleções de livros, duas de apostilas e um livro organizado para uso no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Acreditamos que esses gêneros escolares, como a manifestação do discurso legitimado pela sociedade e por isso investidos de autoridade, são alguns dos principais gêneros responsáveis pela constituição da competência técnico-científica e prática do perfil do professor.

Formas de vida e o conceito de gênero

O conceito de formas de vida foi elaborado por Wittgenstein (1984) e, segundo Veloso (2003), uma das dificuldades em definir essa noção é pelo fato de haver, nos textos de Wittgenstein, duas grafias e duas definições para o termo: formas de vida, no plural, e forma de vida, no singular, e em cada um dos dois casos, a interpretação torna-se diferente.

Para solucionar esse problema, Veloso propõe quatro possíveis leituras do conceito:

As quatro interpretações que proporemos a seguir são: 1a - formas de vida como “jogos de linguagem” (plural); 2a - formas de vida como “manifestações orgânicas” (plural); 3a - formas de vida diferentes como “culturas diferentes” (plural); 4a - uma única forma de “vida humana” (singular). (VELOSO, 2003, p. 3)

Em nossa pesquisa, utilizamos o conceito formas de vida no plural, relacionado ao conceito de jogos de linguagem. Segundo Veloso (2003), essa interpretação se sustenta pelo seguinte parágrafo publicado no parágrafo 19 das Investigações Filosóficas.

É fácil imaginar uma linguagem que consista apenas de comandos e informações durante uma batalha. – Ou uma linguagem que consista apenas de perguntas e de uma expressão de afirmação e de negação. E muitas outras. E imaginar uma linguagem é imaginar uma forma de vida. (WITTGENSTEIN, 1984, § 19)

Para Wittgenstein, jogos de linguagem são os diversos usos de linguagem que utilizamos em nossa comunicação que revelam nossa forma de vida, a maneira de os indivíduos sentirem o mundo e expressarem sua concepção de existência por meio das maneiras de fazer e ser, de consumir e organizar o seu espaço.

Baseando-se nessa concepção de Wittgenstein de que falar é parte de uma forma de vida, Bazerman (2011) afirma que, quando interagimos com um certo tipo de gênero, quando nos colocamos nesse espaço sociocomunicativo, assumimos as formas de vida, as atitudes e os valores ali configurados.

Eles vão àquele lugar para fazer as coisas que ali são feitas, para desenvolver as ideias que ali são pensadas, para se sentir como ali se sente, para satisfazer o que pode ser ali satisfeito e para transformar no tipo de pessoa que ali se pode tornar satisfeito e para se transformar no tipo de pessoa que ali se pode tornar. (BAZERMAN, 2011, p. 110)

O conceito de gênero que adotamos é o conceito bakhtiniano segundo o qual os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis e definidos segundo as esferas sociocomunicativas nas quais eles são produzidos/utilizados (BAKHTIN, 2011).

Bazerman (2011) afirma que, da mesma forma que, ao frequentar um lugar como uma boate ou uma igreja com certa frequência, o indivíduo assimila as condutas, a maneira de agir e de pensar do lugar, frequentar os espaços discursivos, ou, como o autor denomina, os “gêneros da escrita”, também promoverá assimilação das formas de vida ali representadas.

Vale ressaltar, no entanto, que, segundo nossa concepção, esse processo não ocorre apenas com os gêneros da escrita, mas com todos os gêneros com os quais o indivíduo convive ao longo de sua vida.

Essa assimilação, segundo Bazerman, só é possível na medida em que haja uma efetiva interação entre as pessoas, os papéis, as regras e as condutas, pois assim, de maneira ativa, o indivíduo “adotará todos os sentimentos, esperanças, incertezas e ansiedades relacionadas ao ato de tornar-se uma presença vivível naquele mundo, participante das atividades disponíveis” (2011, p. 116).

O processo de adesão aos modos de pensar, sentir, crer, aos conhecimentos e às estruturas de cada gênero ocorre, na concepção do autor, em quatro fases: acesso, encorajamento, interação, adesão e engajamento.

Para o pesquisador, como nossas formas de vida são determinadas pelos gêneros e pelos sistemas de atividades com os quais interagimos, além de nos comprometermos com as identidades construídas nos/pelos gêneros, também desenvolvemos nossas próprias identidades a partir deles. “Esses complexos organizados de comunicação dão forma às nossas relações e identidades correntes; dentro desses complexos, mudamos e nos desenvolvemos através de nossas sequências de participação mediada” (BAZERMAN, 2011, p. 112).

Formas de vida do sujeito professor

Fazendo uma retrospectiva sobre os gêneros que constituem as formas de vida do professor de língua materna, encontramos nesses textos um processo de transformação/evolução das competências e habilidades desse profissional como também verificamos as transformações pelas quais área e/ou a disciplina passaram.

Desde o século XVIII, quando o ensino de língua portuguesa tornou-se obrigatório no Brasil, até o final do século XX com o lançamento, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a disciplina teve diferentes nomes: Língua Portuguesa, Português, Comunicação e Expressão, Gramática, Literatura e Redação, sendo que em cada um desses nomes, subjaz uma ideia de língua/linguagem, de ensino-aprendizagem, de texto, entre outros conceitos basilares.

Atualmente, a disciplina é denominada, pelo menos nas grades curriculares do ensino público do estado de São Paulo, de Língua Portuguesa e foi encampada, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares em 1998, com as disciplinas Língua Inglesa, Educação Artística e Educação Física, na grande área denominada de “Linguagens, Códigos e Tecnologias”.

Essa mudança da área de letras para linguagens códigos e tecnologias e a junção das outras disciplinas revelam uma necessidade de atualização e adequação às novas formas de vida que o avanço tecnológico promoveu, como já apontamos neste trabalho.

Os documentos

Nossa análise considerou os documentos no âmbito federal: Parâmetros curriculares e Diretrizes curriculares para o curso de Letras e os documentos no âmbito do estado de São Paulo: as propostas pedagógicas.

Parâmetros Curriculares

Parâmetro pode ser compreendido, segundo o dicionário Aurélio (1993), como sinônimo de padrão e, portanto seu objetivo é definir e delimitar os objetivos gerais do ensino fundamental e posteriormente do ensino médio.

No volume 2, dedicado ao ensino de Língua Portuguesa, o texto de apresentação, após refletir sobre a importância do domínio da língua nas modalidades oral e escrita, afirma que os Parâmetros estão organizados para serem fonte de referência, de consulta, de reflexão e de debate entre os professores.

O documento é organizado de forma a contemplar orientações didáticas, discussões teóricas e organização curricular. Seus relatores afirmam que as concepções apresentadas desencadearam um processo de revisão das práticas escolares de ensino de língua portuguesa, promoveram uma mudança curricular em diversas secretarias da educação e motivaram cursos de formação e aperfeiçoamento docente.

Sobre o processo ensino-aprendizagem, o documento adota como princípio organizador das práticas de ensino com os diferentes conteúdos a serem ministrados pela disciplina o eixo uso→reflexão→uso, sendo o texto o ponto de partida e o ponto de chegada, isto é, o objeto de ensino é o texto tanto em atividades de leitura quanto em atividades de produção.

Nesta perspectiva, segundo o documento, devem ser consideradas três variáveis: “o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor” (BRASIL. MEC, 1998, p. 22).

A partir dessas orientações, podemos verificar uma mudança importante nas competências formadoras do perfil do professor de língua materna. O papel do professor passa a ser de mediador do processo de ensino-aprendizagem e não de mero instrumento de acesso ao conhecimento, e esse novo papel implica outras habilidades além da capacidade de informar conforme trecho abaixo:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, MEC, 1998, p. 22)

Embora os termos linguagem, linguagem verbal e língua sejam usados, percebemos que o termo linguagem refere-se, ao longo do texto, apenas à linguagem verbal. Esse fato é um dos pontos questionáveis dos parâmetros, pois, já em 1997, as linguagens não verbais já se faziam presentes de forma significativa nos contextos sociais e por isso deveriam também ser incluídas no contexto escolar. A relação que prevalece é a do domínio da língua como forma de acesso e de participação social.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística [...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. [...] Essa necessidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento [...] linguagem como ação interindividual orientada. (BRASIL. MEC, 1998, p. 18)

Diretrizes curriculares para o curso de Letras

Com o objetivo de cumprir o dispositivo no Inciso II do Art. 18 do regimento Interno do Conselho Nacional de Educação, que estabelece ser a Resolução ato decorrente de Parecer destinado a estabelecer normas. (BRASIL, MEC, 2001)

O trecho acima, parágrafo de abertura do parecer n. 1363/2001, no qual as diretrizes curriculares para os cursos de graduação são criadas, já define o caráter normativo do documento.

Segundo as diretrizes, o professor formado em um curso de Letras deverá ter um repertório cultural diversificado, deverá ser capaz de usar e analisar as linguagens, compreendendo-as como manifestações culturais e sociais, conforme trecho abaixo:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, MEC, 2001, p. 24)

Observamos que, a partir das diretrizes, o perfil profissional do professor recebe novas competências que ultrapassam o domínio específico do conteúdo a ser ministrado. Mesmo com relação ao conteúdo, há a orientação clara de que o professor não apenas precisa conhecer a língua, mas precisa, antes, ser usuário da mesma.

Outro aspecto importante enfatizado pelo documento refere-se à necessidade de atualização profissional constante.

Quanto ao objeto de estudo, como nas propostas pedagógicas da década de 80, embora o documento refira-se ao termo linguagens, a ênfase continua sendo para a linguagem verbal. Já com relação às tecnologias, há a menção de que o profissional deve saber usá-las, apenas.

Apesar de manter as formas de vida da prescrição, o documento estabelece novas formas de vida ao perfil profissional tais como a do aprendizado permanente, da autonomia intelectual em relação aos conteúdos ministrados “ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários” (BRASIL, MEC, 2001, p. 26).

Propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa 1986, 1987, 1988, 1991, 1992/1993, 1997, 1998, 2008

O termo proposta pode tanto significar “oferecimento, oferta” como “determinação, resolução” (AURÉLIO, 1993, p. 1409).

Analisando os textos de apresentação das diferentes edições, verificamos que essa ambiguidade se mantém, uma vez que ora o documento é apresentado como oferta sugerindo uma forma de vida da autonomia, da abertura, ora ele apresenta-se como determinação, sugerindo a forma de vida da dependência, da obediência e, portanto, do fechamento.

No trecho abaixo, publicado na segunda edição (1988), as oposições: abertura e fechamento, liberdade e controle já se fazem notar:

Trata-se de uma proposta coletivamente construída, mas **não acabada**. Como todo documento **orientador** da prática docente. [...] Não deve, portanto ser encarada como instrumento cerceador da atuação do professor, mas sim como subsídio **necessário** à organização do trabalho pedagógico. (SÃO PAULO, CENP, 1988, p. 5)

Ainda nessa mesma edição, o documento apresenta-se como sugestão para o trabalho docente, um motivador de reflexões e questionamentos que deveriam promover mudanças no fazer profissional do professor de língua portuguesa conforme podemos comprovar pelo trecho a seguir:

A proposta de língua portuguesa não deve ser lida como uma solução, um receituário ou um rol de conteúdos a ser seguido; ela pretende, antes de tudo, ser um estímulo à reflexão, visando a uma mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua e a uma consciência do papel do professor de língua portuguesa, para que seja capaz de adequar suas ações a esse papel. (SÃO PAULO, CENP, 1988, p. 12)

Na edição de 1992, o então secretário da educação, Sr. Fernando Morais, em texto de apresentação da proposta, explicita que a autonomia das escolas é relativa: “o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo.” (SÃO PAULO, CENP, 1992, p. 12)

Quanto à formação do professor, as diferentes edições não apresentam esse tema de forma específica. Todo o texto organiza-se com base em discussões teóricas sobre o conteúdo a ser ministrado e a partir dessa discussão são apresentadas orientações didático-pedagógicas para a atuação do professor.

Haverá muito o que mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve - um processo no qual o professor e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua [...] mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. (SÃO PAULO, CENP, 1992, p. 10)

As propostas pedagógicas da década de 1980 são consideradas um marco importante no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem de LP, no estado de São Paulo, pois, ao incorporarem posições teóricas predominantemente da Linguística textual, da Psicolinguística e da Sociolinguística, propõem:

- 1) Mudança de objeto de estudo: do ensino da gramática para o ensino do texto;
- 2) Mudanças metodológicas: as atividades devem ser desenvolvidas com base no tripé: atividades de linguagens – atividades de reflexão sobre a linguagem e atividades de metalinguagem.

Numa perspectiva construtivista-interacionista, as atividades de operação e reflexão sobre a linguagem são propostas como atividades ligadas aos interesses e necessidades dos alunos, em situações que devem sugerir, na medida do possível, usos efetivos da língua, na relevância da sua função social.

Quanto à Proposta Curricular publicada em 2008, consideramos que esse documento, não apenas representa uma continuidade e aprofundamento das edições anteriores, e em relação aos Parâmetros Curriculares, um salto significativo tanto em suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem quanto sobre os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas.

Embora, como já apontamos na análise das propostas pedagógicas da década de 80, o vocábulo “proposta” apresente a ideia de oferecimento, a proposta de 2008 mantém o caráter normativo e coercivo dos documentos anteriores, conforme podemos verificar nos exemplos abaixo:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 8)

As principais inovações apresentadas, em nosso ponto de vista, são relativas às competências e habilidades que devem compor o fazer docente, seu perfil profissional.

Todo o documento foi elaborado com base nos novos paradigmas contemporâneos da sociedade do conhecimento e das mudanças culturais e sociais que as novas tecnologias promoveram. Adota a competência de leitura e escrita como competência fundamental para a aquisição de todos os conhecimentos necessários para a formação tanto docente quanto discente.

Organizada sob a forma de vida da transitoriedade característica das sociedades contemporâneas, a proposta define a forma de vida da autonomia – aprender a aprender e aprender a fazer e a conviver – como base para uma educação que permita acesso tanto aos bens culturais quanto aos bens materiais.

Neste contexto em que uma nova concepção de escola se configura “escola como instituição que ensina para posicioná-la como instituição que também aprende a ensinar” (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 12), o papel do professor deve acompanhar essas mudanças, ele deverá, segundo a proposta, ser capaz de questionar, sugerir e transformar.

Enquanto que nos Parâmetros Curriculares o professor deveria exercer o papel de mediador entre aluno e o objeto de aprendizagem, na Proposta essa postura muda, conforme trecho abaixo:

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária. (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 13)

Essa nova postura estabelece uma nova forma de vida, a da parceria, da cumplicidade, já que ambos, professor e aluno, estarão aprendendo ou a ensinar ou a aprender.

Outro aspecto que revela um salto também significativo da Proposta em relação aos documentos anteriores refere-se ao tratamento dado ao conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa.

Ao eleger a competência de leitura e escrita como prioritária para a formação do aluno, o documento parte do pressuposto que, sendo o homem um ser constituído na e pela linguagem: “Representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo” (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 16).

Enquanto que nos documentos anteriores, o termo linguagem era utilizado, predominantemente para referir-se à linguagem verbal, na Proposta, a constatação de que as características dos textos atuais mudaram, principalmente por causa dos avanços tecnológicos transformando-os em textos multimodais e multissemióticos, direciona o conteúdo para além da linguagem verbal:

Para acompanhar tal contexto, a competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos como os citados, pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente. (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 15)

Os livros e apostilas

No Brasil, comemora-se o Dia Nacional do Livro Didático em 27 de fevereiro. Sua implantação teve início em 1929 e, desde 1997, foi criado no país o PNLDD (Programa Nacional do Livro Didático), cujo principal objetivo é analisar e avaliar o material didático usado no ensino fundamental e médio.

Segundo Batista (1997), a função de estruturar o trabalho pedagógico do livro didático estabeleceu-se entre os anos de 1960 e 1970, caracterizando-se principalmente como “um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra” (BATISTA, 1997, p. 47).

Consideramos com Portela (2008), que o domínio discursivo educacional constitui-se por atividades inscritas na dimensão cognitiva, definidas por um fazer-persuasivo e formador, no qual um destinador-social, representante do sistema educacional, estabelece o quadro de valores e ideologias no qual os processos de interação comunicativa se constituem. Desta forma, podemos afirmar que as relações de poder organizadas no domínio discursivo educacional determinam uma visão normativa da educação e acreditamos que esse controle realiza-se por meio de diferentes gêneros tais como as leis, livros, apostilas, manuais, projetos pedagógicos, exercícios escolares, entre outros, que, como manifestações do discurso legitimado pela sociedade e investidos de autoridade desempenham o papel de senhor do pensamento na constituição dos sujeitos (CÂMARA, 2012).

O livro didático (doravante LD) caracteriza-se como uma variação do gênero de referência, o gênero científico (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997), e esse processo determina um efeito de sentido de verdade inquestionável, que, por meio de adaptações e ajustamentos (Portela, 2008), normalmente apaga as referências e a polifonia, criando também um efeito de sentido homogeneizante nos sujeitos aprendizes (CÂMARA, 2012).

Para nossa pesquisa, foram analisados um grupo de 12 apostilas de um sistema de ensino da rede particular, duas coleções de livros aprovadas pelo PNL D e destinadas ao ensino fundamental e um livro, também aprovado pelo PNL D, destinado à educação de jovens e adultos (EJA), do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Num primeiro momento de nossas investigações, analisamos as coleções a fim de identificarmos as diferenças entre os gêneros apostila e LD e essa análise dividiu-se em três dimensões: uma perspectiva global, na qual analisamos as estratégias pedagógicas, uma perspectiva comunicativa em que verificamos os aspectos relacionados às linguagens e uma perspectiva didática em que observamos as formas de tratamento dos conteúdos e as formas de avaliação. A seguir apresentamos um quadro resumo desta etapa (CÂMARA, 2012):

	LIVRO DIDÁTICO	APOSTILA
Organização da aprendizagem	Apresenta atividades que refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem.	Centra-se no conhecimento, no produto.
Autonomia	Estimula o desenvolvimento de atividades autônomas.	Apresenta atividades direcionadas, automatizadas.
Abertura para o exterior	Remete a fontes, propõe leituras complementares e pesquisas.	Apagamento das fontes, atividades fechadas na apostila.
Tipos de linguagens	Sincréticas, com ênfase na linguagem verbal.	Sincréticas com exploração maior da linguagem visual: mais ilustrações, desenhos mais atrativos.
Comunicação	Linguagem mais formal, tom impositivo, distanciamento maior com o interlocutor (professor ou aluno).	Linguagem menos formal, tom impositivo, distanciamento menor (professor ou aluno).
Atualização	Menor.	Maior.
Estrutura das atividades	Uniformidade/monotonia; aplicação; compreensão.	Uniformidade/monotonia; informação/sistematização.
Eixo didático	Adequação relativa. Temas /conteúdos aos PCNS.	Adequação relativa. Temas/conteúdos aos PCNS.
Formas de avaliação	Informativa.	Informativa.

A partir dessas características, em relação às formas de vida do professor configuradas nos dois gêneros, pudemos verificar que, do ponto de vista da oposição liberdade x coerção, o livro didático, por se apresentar como um gênero mais flexível e mais aberto ao exterior, permite ao professor estabelecer-se por uma forma de vida mais pautada pela autonomia.

Numa segunda etapa de nossas pesquisas, debruçamo-nos sobre os manuais do professor de todas as coleções. Manual [Do lat. Manuale], segundo Aurélio (1986, p. 1084), é “um livro que contém noções essenciais acerca de uma ciência, de uma técnica, etc.”.

Observamos que esses manuais dividem-se, basicamente, em dois tipos: aqueles que apenas apresentam as respostas aos exercícios propostos e aqueles que acrescentam “sugestões” de atividades extras e orientações metodológicas, bem como um resumo de algumas bases teóricas que fundamentam as coleções. Vale ressaltar que a inserção das concepções teóricas ocorre, principalmente após a criação do PNL D.

Essas características poderiam determinar, num primeiro momento, esses manuais do professor como o lugar de trocas e negociações, como um lugar da reciprocidade e da colaboração, no entanto, se olharmos mais atentamente para as estratégias discursivas utilizadas, como por exemplo, o uso, quase que predominante, de verbos no imperativo e expressões injuntivas (aceite, a finalidade é, selecione, etc.), percebemos que, na realidade, eles apresentam orientações de sentidos que circunscrevem como e o que dizer, determinando os modos de interlocução professor-aluno e, portanto, gerenciando os modos de acesso, encorajamento, interação, adesão e engajamento do enunciatário professor ao conteúdo e às propostas didático-pedagógicas que orientam os livros e/ou apostilas.

Desta forma normativa, os manuais do professor analisados apresentam como constitutivas do perfil do professor de linguagens, códigos e tecnologias as formas de vida da dependência, do controle, do fechamento, da determinação e da passividade.

Considerações finais

Nossa pesquisa analisou diferentes gêneros a fim de verificarmos que formas de vida devem compor o perfil profissional do professor de linguagens, códigos e tecnologia, constituídas pelo destinador-social Ministério da Educação, pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, bem como pelo mercado editorial.

Foram investigados documentos de diferentes décadas, pois quisemos observar em que medida as formas de vida em cada um desses textos estariam ou não em consonância com as necessidades culturais e sociais dos momentos em que foram produzidas, ou seja, sendo esses documentos a voz institucional, escolar, propomo-nos a analisar em que medida essa instituição acompanharia as transformações pelas quais as sociedades passam.

Após as análises, observamos que, ao longo do tempo, as formas de vida variam predominantemente entre oferta, determinação, resolução, contraprogramação, autonomia, dependência, abertura e fechamento.

Apesar de predominar, em todos os textos avaliados, as formas de vida da determinação e da prescrição, estabelecendo uma visão normativa da educação, houve, ao longo das décadas estudadas, nos documentos, uma evolução quanto às formas de vida da autonomia como competência fundamental do perfil profissional do professor de LP. Essas formas de vida podem ser identificadas inicialmente nos Parâmetros Curriculares, mas é na Proposta pedagógica publicada em 2008 que elas se consolidam.

Em nossa concepção, a Proposta de 2008 representa um avanço em relação aos outros documentos analisados, pois incorpora, não apenas as transformações culturais e sociais que o desenvolvimento tecnológico promoveu nas formas de vida das sociedades, como também elenca a prática de leitura e escrita como competência fundamental para a formação dos indivíduos em todas as suas dimensões, além de aproximar as práticas letradas cotidianas das práticas letradas escolares.

Em relação aos livros e apostilas, a partir da oposição permanência e inovação, verificamos que a inovação é o eixo predominante se considerarmos as novas formas de comunicação e os avanços tecnológicos. No entanto, se considerarmos esses gêneros do ponto de vista da formação e atuação profissionais, o eixo da permanência é o que predomina

uma vez que a previsibilidade, a condução e o controle se estabelecem como formas de vida predominantes.

Pelos resultados de nossa investigação, verificamos que, de um lado, os documentos oficiais, apesar de seu caráter normativo, organizam-se em consonância com os avanços nos processos de comunicação e com as formas de vida que a sociedade do conhecimento estabelece enquanto os livros didáticos e apostilas, mantendo seus manuais do professor com formas de vida de controle e fechamento, distanciam-se não só de pressupostos dos documentos oficiais bem como configuram um perfil profissional cujo conhecimento não é adequado ao seu fazer docente.

Afirmamos anteriormente que, na concepção de Bazerman (2011), o processo de adesão às formas de vida apresentadas nos diferentes gêneros só ocorrerá quando houver total integração de papéis, regras e condutas.

Mesmo que os documentos direcionadores do fazer saber e do fazer fazer do professor apresentem formas de vida pertinentes, acreditamos que grande parte desses docentes não conseguem apreender as orientações desses documentos porque não estabelecem a integração sobre a qual nos fala Bazerman, por causa de seus problemas de letramentos, sobretudo o letramento científico, como afirmamos no início deste artigo.

Em nossa opinião, as estratégias direcionadas à melhoria da qualidade de ensino precisam, antes de tudo, promoverem ações que visem tornar competentes os docentes do ponto de vista de seus letramentos, pois somente assim, esses profissionais serão capazes de promover práticas pedagógicas significativas, com fundamentação teórica sólida, pois como afirma Andrade (2007) “Um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia” (ANDRADE, 2007, p. 11).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. *Professores leitores e sua formação*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, A. A. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, n. 248, 23/12/1996.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. *Decreto n. 3.276*, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Linguagem, códigos e suas tecnologias. *P.C.N. + Ensino Médio* (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Brasília, DF, 1986.

BRASIL. MEC. CNE. *Parecer CEB n. 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998.

_____. *Diretrizes curriculares para o curso de Letras*. Parecer CEB. Brasil. Câmara Superior de Educação do Conselho Nacional da Educação. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2012.

CÂMARA, N. S. Análise comparativa entre o livro didático e a apostila. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, II, 2012, Uberlândia. *Anais eletrônicos*. Uberlândia, UFU, 2012. Disponível em <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/410.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PORTELA, J. C. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio* São Paulo: SEESP, 2008.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio* São Paulo: SEESP, 1992.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio* São Paulo: SEESP, 1988.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Repères*, n. 15, 1997.

VELOSO, A. Forma de vida ou formas de vida. *Philosophos – Revista de Filosofia, Goiás*, v. 8, n. 2. jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/download/>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas* (IF). Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário

(Literary texts in Portuguese teaching for foreigners in a university context)

Neide Tomiko Takahashi

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

neidetak@usp.br

Abstract: We aim to discuss in this paper the possible interrelationship between the social practice of literary reading and its didactic reception in Portuguese language classes for speakers of other languages. Based on Bakhtin's theoretical postulates (2003), as regards verbal interaction, and Krashen (1982), as regards the acquisition and learning of a foreign language, including its affective component, our objective is to present the reflections involving the concept of dialogism, present in literary reading, and its cognitive potential in the development of reading and writing for exchange students at São Paulo University. For this purpose, students' favorite genres and their prior knowledge of Brazilian literary works and authors were examined in order to discuss the contributions of literary texts in the acquisition-learning of Portuguese as Foreign Language (PFOL).

Keywords: acquisition and learning of PFOL; literary texts; dialogic reading.

Resumo: Pretende-se discutir, neste trabalho, a inter-relação possível entre a prática social da leitura de textos literários e sua recepção didática em sala de aula de português para falantes de outras línguas (PFOL). Com o apoio teórico dos postulados de Bakhtin (2003), no que se refere à interação verbal, e de Krashen (1982), no que concerne à aquisição-aprendizagem de língua estrangeira, incluindo seu componente afetivo, o objetivo é apresentar as reflexões envolvidas no conceito de dialogismo, presente na leitura literária, e seu potencial cognitivo no desenvolvimento da leitura e produção escrita para alunos intercambistas da Universidade de São Paulo. Para tanto, buscou-se um levantamento dos gêneros preferidos desses estudantes e do conhecimento prévio de obras e autores brasileiros a fim de discutir as contribuições dos textos literários na aquisição-aprendizagem do PFOL.

Palavras-chave: aquisição-aprendizagem de PFOL; textos literários; leitura dialógica.

Introdução

A difusão recente da língua portuguesa do Brasil revela fatores comuns para promover o prestígio necessário a fim de expandir suas fronteiras como língua de mercado. De fato, ao verificarmos os dados quantitativos da ampliação das demandas por cursos de português do Brasil para estrangeiros, é possível conferir sua visibilidade e ter a impressão inicial de ser uma língua bastante expressiva no âmbito internacional. No entanto, sua posição nesse cenário ainda caminha para tornar-se uma língua de comunicação significativa.

Dentre os fatores que contribuem para sua promoção, destacam-se não só aspectos políticos e econômicos, mas também os culturais. Afinal, seus recursos de difusão não se esgotam nos termos linguísticos de sobrevivência: apreender uma língua caracteriza-se por inscrever-se em sua cultura.

Nessa relação de ordem transnacional, que impele profissionais, estudantes e pesquisadores a se deslocarem para o Brasil, reforçam-se os usos da língua, bem como os discursos nela produzidos.

Ao focar no âmbito acadêmico, o cenário não é diferente: destaca-se o processo de internacionalização entre universidades e, com isso, sustentam-se gestos para a integração de saberes e produções culturais das línguas envolvidas.

Nesse contexto, este estudo situa-se na área de aquisição e aprendizagem de português para falantes de outras línguas (PFOL), o que engloba suas vertentes como língua estrangeira (PLE) e segunda língua (PL2).

A emergência de estudos referentes à aquisição e ensino do PFOL revela o frequente interesse de estudantes e pesquisadores estrangeiros por universidades brasileiras, o que comprova uma demanda maior por cursos de português e, ao mesmo tempo, a necessidade por pesquisas que tratem de problemáticas no ensino de línguas em contexto universitário.

Para o duplo processo, valorizam-se as práticas docentes de uma abordagem interacional a partir da observação do tratamento dado ao ensino da língua portuguesa do Brasil para estrangeiros, cujos aprendizes são adultos letrados que vêm dos mais diversos países na expectativa de criar um espaço de sentidos por meio de conhecimentos e experiências.

Sob essa perspectiva e tendo em vista que as pesquisas acadêmicas na área ainda não privilegiam a confluência entre língua e literatura no ensino-aprendizagem do português para estrangeiros do nível avançado, propõe-se discutir a inter-relação entre a percepção ficcional da linguagem literária e sua recepção didática em sala de aula de PFOL, orientado pelo conceito do dialogismo presente nos enunciados, que se constrói ao mesmo tempo em que responde a vozes que produzem a leitura (compreensão) interacional e permitem sua projeção na escrita (resposta).

Como referencial teórico do diálogo entre discursos, apoiamos-nos no círculo de Bakhtin (2003, 2004). Para as questões concernentes ao processo de aquisição e aprendizagem em língua estrangeira, tomamos por base as hipóteses de Krashen (1981, 1982) e, para os pressupostos da leitura literária em sua tríade interacional autor-texto-leitor, consideramos as análises de Leffa (1996, 1999), Marcuschi (2008) e Pietrarroia (1997).

Além disso, houve o levantamento de dados com as preferências e conhecimentos prévios dos estudantes estrangeiros intercambistas a fim de verificar a constituição de uma atividade nos parâmetros interacionais de leitura literária.

Ao considerar todos esses referenciais para a discussão, buscou-se responder a uma pergunta em particular: como efetivar a transposição didática dos textos literários de modo que a leitura seja a mais próxima da prática social independente e prazerosa?

Partindo desse desafio, na primeira parte deste estudo, discutem-se as concepções interculturais e interdiscursivas que envolvem o dialogismo presente nos textos literários. Em seguida, verifica-se a leitura literária em língua estrangeira e, por fim, para exemplificar os resultados possíveis dos percursos de aquisição, ilustra-se o planejamento de uma atividade didática nos moldes interacionais.

Aspectos interculturais e interacionais no dialogismo autor-texto-leitor

Valendo-nos da interpretação de enunciados dentro das relações de uso da língua, demos atenção à premissa do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas – Aprendizagem Ensino e Avaliação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 147-84) de que os mecanismos de aquisição e ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira envolvem o desenvolvimento das habilidades comunicativas (compreender, falar, ler e escrever), cujas capacidades mobilizam outras competências, como o conhecimento de mundo, da sociedade e principalmente dos aspectos interculturais.

Tal interpretação do QECR refere-se à construção de sentidos na leitura de textos que associam a língua à sua imagem sócio e intercultural, uma vez que a língua e a literatura de um país estão fortemente imbricadas e se evidenciam nas formas de ver e de dizer de seu povo, aproximando as representações do real ao conhecimento apreendido.

Dessa maneira, é possível observar formas de conhecimentos representativos nos textos literários; seja da sociedade em geral, seja nas representações da cultura, pois ambas são frequentemente identificadas no estilo literário, uma vez que se trata de uma linguagem organizada para expressar e fazer refletir a existência humana.

Não são raros os trabalhos de PFOL que se centralizam no fator intercultural. Afinal, uma das características marcantes nas salas de aula de português para estrangeiros é a presença de questões ligadas ao encontro de diferentes culturas: entre o professor e um aluno, entre os colegas de diversas origens e entre professor e todos os alunos.

Desde a década passada, ao fazermos uma breve revisão, é possível encontrar estudos que contemplam a vertente cultural em PFOL (ALMEIDA FILHO, 1995; SCHLATTER, 1996; BELO, 1999; MEYER, 1999; WIEL; MORITA, 1999), classificada como aspectos interculturais (MITRANO NETO, 1995; COSTA, 1995; SOUZA E SILVA, 1996; MABUCHI MIYAKI, 1997; FERREIRA, 1998; JÚDICE et al., 1996; TROUCHE, 1996a, 1996b; JÚDICE; XAVIER, 1997, 1998; JÚDICE, 2005; SILVEIRA, 1998; SELLAN, 1999) ou socioculturais (TROUCHE, 2002, 2005). Em geral, o que se coloca no foco dessas investigações é a inclusão de assuntos ligados à identidade cultural nas aulas, nos seus planejamentos e nos materiais didáticos do ensino de português para estrangeiros.

Com base na coletânea desses estudos, confirma-se que a tendência por analisar a ligação entre a língua e cultura do país tem sido frequente nas propostas de ensino de português para estrangeiros. Tal qual ocorre no ensino de língua materna, é comum encontrarmos referências que façam menção ao espaço da sala de aula como lugar de construção de sentidos e experiências compartilhadas. Paralelamente, as apresentações de propostas dos autores de livros didáticos têm mostrado também a preocupação em selecionar textos, incluindo os literários, e elaborar atividades linguísticas em consonância aos aspectos culturais.

Nessa perspectiva, embora ainda não seja muito discutida, a leitura literária prima por expressar recorrências das diferentes percepções sócio-histórico-culturais.

Observe-se que os usos e funções sociais da leitura e da escrita sempre foram objetos valiosos para o ensino de línguas, ou do ponto de vista da aquisição (KRASHEN, 1981; BROWN; GONZO, 1995; KROLL, 1991), ou do ponto de vista metodológico (GERMAIN, 1983; PUREN, 1988; WIDDOWSON, 2005). E, para um aprendiz adulto, a

prática da leitura literária requer um conhecimento prévio do próprio ato de compreensão da cultura do outro, tanto quanto a prática da escrita requer estratégias cognitivas para o seu desenvolvimento.

Krashen (1981, p. 1) levanta a hipótese de que os adultos têm dois sistemas independentes para o desenvolvimento de capacidade em segundas línguas. Uma subconsciente, relacionada à aquisição da linguagem, e outra consciente, ligada à aprendizagem de línguas. Esses dois sistemas são inter-relacionados de uma forma definitiva, mas a aquisição subconsciente parece destacar-se na concepção do autor por assimilar e formar uma camada de compreensão mais profunda.

Assim, ao partirmos do pressuposto de que a aquisição do português por falantes de outras línguas permite ser estudada em seu recorte de prática da leitura literária e sob uma perspectiva interacionista que preserve tal atividade sociocultural, torna-se fundamental abordar as novas relações de sentido a partir dos novos *input*, dentro da esfera de apropriação de uma língua estrangeira mais próxima do envolvimento de uma “comunicação cultural”.

Os textos literários descentralizam o enfoque consciente no discurso linguístico no processo de ensino, pois eles trazem a reflexão por meio e sobre os campos semânticos lidos. Isso pode ser feito ao concordar ou refutar, ou apenas afirmar alguma marca de atribuição de significados.

Tais textos permitem o diálogo, ao incitar e promover outros discursos em resposta a cada leitura, acionando uma percepção de fatores interculturais, ou para confirmar, ou para negar a rede de sentidos na tentativa de compreender os fenômenos e instrumentos simbólicos por meio de uma linguagem capaz de mediar e fazer interagir (VYGOTSKY, 1991).

Da mesma forma, coloca-se em evidência a relevância do papel do professor e de sua formação, uma vez que o diálogo de culturas não poderia ser realizado submetendo os textos ou impondo gêneros literários de forma arbitrária. Para um resultado eficaz, verifica-se a necessidade de disposição interacional em conjunto, com o acompanhamento regular das leituras e o conhecimento das obras.

Não é tarefa simples trabalhar o ponto de contato entre conhecimento e fruição pessoal pela leitura: é preciso saber articular língua e literatura, daí a necessidade de o mediador construir sentido junto às instâncias da tríade autor-texto-leitor para que os interlocutores, concomitantemente leitores, percorram os caminhos possíveis para a formação de uma consciência ativa e criadora na relação com seu mundo representado. Um leitor capaz de reconhecer o contexto e, na dupla articulação, reconhecer-se como crítico e como personagem.

Ao reconhecer a linguagem literária em seu vínculo sócio-histórico-cultural como um conjunto de fatores identitários a serem apreendidos e compartilhados, é possível notar que as produções culturais interpelam o aprendiz de forma mais natural e espontânea em sua aprendizagem.

Esse espaço intervalar do texto de interação é preenchido tanto pelo autor, quanto pelo leitor, uma vez que se trata de uma ação que confere a busca por construir sentidos, passando a refletir e a representar os possíveis pontos de vista.

Bakhtin (2003) destaca o papel (ativo) do outro no processo de interação verbal e coloca no centro da discussão a relação dialógica que permeia todos os enunciados da língua, tanto na sua modalidade oral ou escrita de gêneros. Todo gênero é, portanto, dialógico por permitir essa atividade responsiva de compreensão para completar a lacuna intervalar na elaboração de significados.

A compreensão da linguagem literária requer construir sentidos no processo da relação com o outro e da representação que se tem desse outro.

Nessa perspectiva, é preciso compreender as vozes que permeiam os contextos, as visões de mundo.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Apenas considerada a conexão indissolúvel autor-texto-leitor é que se torna possível perceber com mais nitidez o prisma de que todo ato de compreensão já é por si só uma resposta, com poder de interação para fazer pensar um novo contexto. Do mesmo modo, cabe afirmar que a leitura literária privilegia o processo interacional por representar e mobilizar uma linguagem interdiscursiva complexa, infinita, em sua dimensão de vozes múltiplas.

Assim, ao submeter os gêneros do discurso literário à apreciação, por exemplo, no gênero comentário ou resenha, estamos respondendo a uma linguagem, auxiliada por outra que é capaz de dialogar com o texto original. Trata-se de promover uma ação responsiva na condição inicial de língua alheia.

Leitura interacional de textos literários para estrangeiros

Para tal propósito, é significativo apreender as estratégias dos modelos cognitivos de leitura (ascendentes, descendentes e interativas) capazes de produzir sentidos nessa integração entre autor e texto, texto e leitor. Este último, agora, com a função de coautor.

Os modelos ascendentes caracterizam-se por iniciar o percurso de leitura a partir das palavras simples para chegar às informações globais e complexas do texto. Já os descendentes referem-se às estratégias que têm como ponto de partida a compreensão global por inferências para uma antecipação de hipóteses.

O primeiro modelo possui um caráter analítico e foi associado às estratégias e abordagens em que se valorizavam campos de léxicos das estruturas textuais, com a crítica de que limitava o papel ativo do leitor. Quanto ao segundo modelo, cujo ponto inicial valoriza os conhecimentos prévios e vivências do leitor, ele foi adotado inicialmente nas estratégias de leitura instrumental e em atividades da abordagem comunicativa.

Com a ampliação dos fundamentos cognitivos e interacionais para o ensino de línguas, constatou-se que a leitura apoiada somente em um dos modelos apresentava problemas distintos: uma leitura analítica do texto não propiciava a compreensão de fatores extralinguísticos e a leitura global permitiria suposições e predições na interpretação do texto.

Pode-se afirmar que os bons leitores seguem os dois modelos de acordo com as características e situações de leitura (PIETRARÓIA, 1997, p. 85-89) por meio da apropriação de um conjunto de estratégias a fim de construir sentidos na leitura. O aprendiz não é mais visto como leitor passivo da estrutura, mas inscrito historicamente no papel ativo na interação entre texto e leitor. Sem dúvida, os trabalhos de autores da estética da recepção (JAUSS et al., 2002) contribuíram de forma marcante para a formulação dessas concepções.

Marcuschi (2008, p. 256) também identifica tais estratégias de compreensão, nomeando-as “processo flexível”. De forma semelhante, Leffa (1999, p. 1) evidencia as “abordagens conciliadoras”, que “pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/ transacional, com ênfase na relação com o outro”. Segundo Leffa (1999), haveria ainda certa vantagem na leitura global, fundamentada em inferências, pois, mesmo as abordagens interativas, que consideram tanto os aspectos ascendentes, com base no texto, como os aspectos descendentes, com base no leitor, privilegiam a orientação enfatizando habilidades de reconhecimento de palavras.

Sob esse ponto de vista, os textos literários propiciam uma forma de comunicação por intermédio de uma interatividade reflexiva, mas não menos dialógica. Inconsciente no processo, mas não no resultado:

Um exemplo da consciência do processo pode ocorrer, por exemplo, na leitura de um romance em que o leitor está absorvido pelos acontecimentos narrados pelo autor. A leitura vai fluindo rápida, os processos ascendentes e descendentes trabalhando numa orquestração perfeita. O leitor não tem nenhuma consciência do processo da leitura, mas concentra toda sua atenção no efeito que obtém da leitura. Tem consciência do que o personagem principal está fazendo, mas não tem consciência de sua própria leitura; não se dá conta, por exemplo, se está lendo rápido ou devagar. (LEFFA, 1996, p. 49)

Essas proposições são fundamentais para refletir que o emprego de textos literários para a aquisição de LE ou L2 possui um potencial complexo de sentidos em sua constituição dialógica. Ao final, nesse movimento entre a assimilação consciente e inconsciente (ou subconsciente), a ideia central é dar significado à leitura.

Apropriando-nos dos requisitos para a promoção do *input* ideal de Krashen (1982, p. 165), por exemplo, a leitura desses textos deve trazer os seguintes itens:

- (i) ser compreensível. Nós definimos o prazer de ler como a leitura compreensível, portanto, não há nenhum problema aqui. Eu gostaria de apontar, contudo, que o prazer da leitura é feita compreensível pela própria seleção de passagens e textos do leitor, e pela rejeição do material que é muito difícil de ler. O sucesso do prazer de ler, assim, depende da disposição do leitor para encontrar material do seu nível e rejeitar o que está além de sua capacidade.
- (ii) ser interessante/ relevante. A leitura aqui definida deve ser interessante e relevante, uma vez que o aluno tem a opção (que deve ser exercida) de apenas ler as coisas que são de interesse pessoal.

(iii) não ser sequenciada gramaticalmente. Essa exigência é cumprida, a menos que o aluno insista na leitura de materiais pedagógicos especialmente preparados.

(iv) ser quantitativa. A leitura certamente tem o potencial para satisfazer esse requisito. Os únicos problemas são práticos: a disponibilidade de materiais, seu custo e tempo dos alunos.

(v) fazer refletir o nível de filtro. Se o aluno é capaz de encontrar materiais que são compreensíveis e que são interessantes, esse requisito é facilmente atendido. Não há frustração causada pelas mensagens incompreensíveis, sem exigências iniciais para o *output*, sem exigências prematuras de apuramento gramatical. O prazer do leitor deve estar completamente fora da defensiva.

(vi) oferecer ferramentas para a gestão de conversação. A leitura por prazer pode ainda trazer uma contribuição para atender a esse requisito, se os textos lidos incluírem algum diálogo¹. (tradução minha)

Essas proposições permitem balizar uma didática dos textos literários com base em uma leitura prazerosa e independente; é claro, dentro dos limites de um recurso de aprendizagem.

Se a compreensão precede a produção, é natural o processo de entendimento durar um período maior do que a produção a fim de construir o repertório léxico-gramatical: munidos das habilidades apreendidas, o aprendiz sente-se mais seguro para produzir seu texto em língua estrangeira, baixando a resistência de seu filtro afetivo.

O fator afetivo está, de um lado, diretamente relacionado à motivação e atitude que se conecta a uma aquisição mais natural. De outro lado, uma forma de apreender a língua nesse processo é, igualmente, ter a possibilidade do prazer na leitura na aprendizagem, fato que contribui ainda para o desenvolvimento de uma produção escrita.

Apesar de ser uma prática social de interesse entre alunos e professores, vale lembrar, a leitura literária ainda não oferece contornos palpáveis no processo de ensino e pesquisa de português para falantes de outras línguas. Visivelmente, suas problemáticas

¹ No original: "Requirements for optimal input:

(i) Comprehensible. We have defined pleasure reading as reading that is comprehensible, so there is no problem here. I would like to note, however, that pleasure reading is made comprehensible by the reader's own selection of passages and texts, and by the rejection of reading material that is too difficult. The success of pleasure reading thus depends on the reader's willingness to find material at his level and reject material that is beyond him.

(ii) Interesting/relevant. Reading as defined here is by definition interesting and relevant, since the student has the option (which must be exercised) of only reading things that are of personal interest.

(iii) Not grammatically sequenced. This requirement is met, unless the student insists on reading specially-prepared pedagogical materials.

(iv) Quantity. Reading certainly has the potential for satisfying this requirement. The only problems are practical: the availability of materials, their cost, and the students' time.

(v) Filter level. If the student is able to find materials that are comprehensible and that are interesting, this requirement is easily met. There is no frustration caused by incomprehensible messages, no early demands for output, no demands for premature grammatical accuracy. The pleasure reader should be completely off the defensive.

(vi) Tools for conversational management. Pleasure reading might even made a contribution toward meeting this requirement, if the texts read include some dialogue."

ainda permanecem obscuras no campo da dicotomia língua/literatura ou na utilização como pretexto para exercícios linguísticos.

Atividade de leitura literária e produção textual de PFOL

Na busca por concretizar uma abordagem que relacionasse (ou procurasse aproximar) a prática social da didática, houve a inclusão de textos literários de ficção no programa dos cursos do nível avançado (Nível 2)² de português para estrangeiros do Centro de Línguas da USP, considerando a dimensão afetiva e dialógica da leitura literária.

A partir de diálogos informais em sala de aula, elaborou-se uma proposta de atividade cujas referências levassem em conta as representações, preferências e necessidades dos estudantes por uma leitura externa, com acompanhamento ao longo do semestre e um comentário como produção textual.

Para isso, dentro de todo o contexto por uma abordagem interativa, identificamos o foco de planejamento no aluno-leitor para tentar rastrear: *Quais os seus gêneros preferidos? Que obras ou autores da literatura brasileira eles conhecem?*

A inclusão de um programa de leitura partiu, como qualquer planejamento de ações, da observação de situações concretas em que problemáticas e lacunas deflagravam a urgência pela otimização. Dessa forma, realizada a identificação de certos padrões, definiram-se os traços norteadores para determinar atividades e prazos que formaram a base do programa.

É preciso ressaltar que, nessa empreitada, não se almeja elaborar uma prescrição para professores de PFOL ou aplicar uma teoria à prática. Interessa-nos considerar as problemáticas observadas nas práticas de leitura e escrita interacionais que possam ser aperfeiçoadas e reformuladas no percurso entre a compreensão e a produção de textos em língua estrangeira.

Para ilustrar a abordagem utilizada, bem como os resultados obtidos, os seguintes procedimentos foram adotados para a pesquisa acadêmica a fim de cotejar dados com as investigações informais em cada início de semestre letivo: por meio de quarenta fichas-questionário, elaboradas e distribuídas na sala de aula e via correio eletrônico para ex-alunos entre o segundo semestre de 2006 e o primeiro de 2007, no total, 25 estudantes (entre 20 e 50 anos de idade) responderam.

Assim, salvo algumas oscilações nas frequências de algumas respostas, o questionário demonstrou ser uma fonte de amostragem representativa quanto às informações obtidas nas salas de aulas.

Na tabela referente à preferência de gêneros de ficção, por exemplo, verifica-se uma maioria que escolheu o romance, seguida pelos contos e crônicas, ressaltando que, para os alunos estrangeiros, não pareceu haver uma distinção nítida entre crônica e conto:

² Denominou-se Nível 2 o curso anteriormente conhecido como Avançado. Tal mudança deve-se ao fato de o nível não ser resultante da segmentação do curso: a maioria das turmas é formada por alunos que estavam pela primeira vez no país e, por meio de entrevistas, são selecionados levando-se em consideração não só seus conhecimentos da língua portuguesa, mas também a sua língua materna (próxima ou distante do português), o convívio com brasileiros e o histórico de aprendizagem em línguas estrangeiras.

Tabela 1. Gêneros de ficção preferidos³

Gêneros	conto	crônica literária	romance
Resultados	7	4	18

Todas essas informações, ao mesmo tempo em que consolidaram algumas respostas às frequentes indagações informais ao longo dos cursos de português para estrangeiros do Nível 2, também contribuíram para o remanejamento de alguns textos durante o semestre, uma vez que tal pesquisa não só visava ao material de estudo, ela tinha igualmente um valor de apurar preferências de leitura voluntária extra-aula.

A leitura do gênero romance foi, então, adotada na íntegra durante um semestre a fim de evitar o desmembramento por excertos, o que afastaria a leitura de uma fruição literária. Já no semestre seguinte, a opção foi pelo conto, devido à possibilidade de diversificar os autores e narrativas segundo algumas preferências detectadas.

Quanto à outra questão – *Que obras ou autores da literatura brasileira eles conhecem?* –, é oportuno acrescentar as observações resultantes dos diálogos informais com alunos por complementarem alguns dados: uma parte dos alunos frequentemente relatava conhecer algum autor ou ter lido algum texto da literatura brasileira, enquanto outra parcela desconhecia qualquer referência antes de chegar ao Brasil.

Com isso, a pesquisa abordou referências durante o período em que eles já estavam no país, uma vez que a recepção de estímulos, tanto da parte dos amigos e colegas quanto das aulas de português, torna-se cada vez mais intensa para esses estudantes em imersão e evidencia os gostos pessoais de leitura na busca por “um bom livro” para ler fora das atividades acadêmicas.

Nesse contexto, alguns haviam lido ou tinham conhecimento do autor por recomendação de colegas e amigos brasileiros. São os casos de Luís Fernando Veríssimo e Rubem Fonseca, nomes frequentemente mencionados. Outros, por meio da mídia, reconheciam os nomes Jorge Amado e Paulo Coelho, embora não tivessem lido as obras.

Vale esclarecer também que alguns escritores citados, especialmente Clarice Lispector e Machado de Assis, já faziam parte do programa do curso de português para estrangeiros e foram incluídos pelos estudantes como referências.

O quadro a seguir exemplifica uma amostragem de ocorrências registradas entre os anos de 2006 e 2007. Em ordem alfabética, indicam-se os autores citados pelos 25 informantes da pesquisa, a frequência de suas citações e algumas obras mencionadas:

³ Os dados que nos interessam para este estudo foram recortados de um quadro maior de informações que incluem, além dos gêneros de ficção, a poesia e outros gêneros que foram citados isoladamente como o ensaio, as histórias em quadrinhos e os textos jornalísticos.

Quadro 1. Autores e obras da literatura brasileira, citados pelos estudantes⁴

- Aluísio de Azevedo (1)
- Álvares de Azevedo (1)
- Bernardo Guimarães (2) (*A Escrava Isaura*)
- Carlos Drummond de Andrade (4)
- Castro Alves (1)
- Clarice Lispector (8) (*Felicidade Clandestina/ Hora da Estrela*)
- Cristiano Baldi (1) (*Ou clavículas*)
- Érico Veríssimo (1) (*Incidente em Antares*)
- Fernando Sabino (1) (*Hora de Dormir*)
- Graciliano Ramos (7) (*Vidas Secas/ Caeté/ São Bernardo/ contos*)
- Guimarães Rosa (5) (*Sagarana: A hora e a vez de Augusto Matraga/ Grande Sertão Veredas*)
- Haroldo de Campos (1)
- Ítalo Moriconi (1) (seleção: *Os cem melhores contos brasileiros do século*)
- Jô Soares (1) (*O homem que matou Getúlio Vargas/ O xangô do Baker Street/ Assassinatos na Academia brasileira das Letras*)
- João Cabral de Melo Neto (2)
- João Ubaldo Ribeiro (1) (crônicas)
- Jorge Amado (8) (*O País do Carnaval/ Terras do Sem Fim/ Gabriela, Cravo e Canela/ Dona Flor e Seus Dois Maridos/ Capitães da areia/ São Jorge dos Ilhéus*)
- José de Alencar (1)
- Lygia Fagundes Telles (1)
- Lima Barreto (3)
- Luís Fernando Veríssimo (3) (crônicas/ coletâneas/ *As mentiras que os homens contam/ Mesa voadora/ Traçando New York*)
- Machado de Assis (19) (*O Alienista/ Histórias sem data/ Memórias Póstumas de Brás Cubas/ Dom Casmurro/ Quincas Borba/ contos*)
- Manuel Bandeira (2) (*Crônicas da província do Brasil*)
- Marcelo Rubens Paiva (1) (*Blecaute/ Feliz ano velho*)
- Mario de Andrade (7) (*Macunaíma/ Tempo da camisolinha/ O Peru de natal/ O Banquete*)
- Mario Quintana (1)
- Moacyr Scliar (1) (*O Centauro no Jardim/ Vendilhões do Templo*)
- Monica de Melo (1) (contos)
- Monteiro Lobato (1)
- Nélida Piñón (1)
- Patativa do Assaré (1)
- Paulo Coelho (6) (*A bruxa de Portobello/ O alquimista/ O diário de um mago/ O Zahir*)
- Paulo Lins (2) (*Cidade de Deus*)
- Rachel de Queiroz (1)
- Rubem Braga (1)
- Rubem Fonseca (4) (*Olhar/ Lúcia McCartney/ Pequenas Criaturas/ Feliz Ano Novo/ A Grande Arte/ Vastas emoções e pensamentos imperfeitos/ Agosto/ Diário de um fescenino*)
- Ruy Castro (1)
- Vinícius de Moraes (2)

⁴ Embora este estudo enfoque os gêneros de ficção em prosa, não houve uma restrição aos autores de poesia no questionário.

Confere-se, é claro, um quadro de amostragem de determinados grupos de estudantes em períodos específicos. No entanto, o recorte demonstra a reflexão por criar um conjunto de operações que permita investigar o ponto de partida do repertório a ser escolhido em um planejamento de leitura, considerando os padrões e gostos dos estudantes.

Considerações finais

Devido à importância dos vários discursos que permeiam os textos do cotidiano, os alunos foram expostos a diferentes gêneros, bem como foram propostas diversas produções textuais. Com isso, o empenho por uma abordagem interacional de leitura reforçou as habilidades e estratégias desenvolvidas ao longo do curso.

Foi no percurso paralelo às atividades didáticas que os alunos-leitores seguiram suas leituras literárias extra sala de aula até o final do semestre, quando deveriam produzir um breve comentário acerca das percepções do texto literário escolhido considerando todos os conhecimentos prévios de interpretação e os apreendidos em um novo universo linguístico.

Por fim, elaborar um projeto de aulas ou de estudos nas formas de construção e produção de sentido de textos literários é uma empreitada que pode ser desafiadora, com bons resultados para a formação de professores e pesquisadores de PFOL em meio a tantos outros discursos, uma vez que eles permitem uma inserção na palavra do outro por meio de uma prática pessoal-coletiva de sociedades letradas.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para o incentivo de novas propostas de atividades de leitura literária que não sejam pretextos para exercícios gramaticais ou, mesmo, histórico-culturais descontextualizados de seu caráter dialógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BELO, J. C. Ensino de línguas e restrições linguístico-culturais: estudo de um caso. In: *II Congresso da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira*, 1999. Anais. Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 131-36.

BROWN, H. D.; GONZO, S. (Eds.) *Readings on second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1995.

CONSELHO DA EUROPA (doc. eletrônico). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa. Portugal: edições ASA, 2001. Disponível em: <www.asa.pt>. Acesso em: 12 ago. 2013.

COSTA, S. R. R. O ensino de português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*. [s.l.]: Clé International, 1983.

JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1979].

JÚDICE, N. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros*. Niterói: EDUFF, 1996.

_____. *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005.

JÚDICE, N.; XAVIER, A. Imagens do Brasil: uma experiência com leitura/produção de textos no ensino de português para estrangeiros. *Cadernos do Centro de Línguas*, Ensino de português–língua estrangeira, São Paulo, Humanitas, FFLCH-USP, n. 1, p. 11-31, 1997.

_____. Imagens do Brasil: texto e contexto no ensino de Português Língua Estrangeira. In: SILVEIRA, R. C. P. da. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, 1981. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf> Acesso em: 30 abr. 2013.

KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MABUCHI MIYAKI, N. A. Humor e ironia no material didático para o ensino de português–língua estrangeira. *Cadernos do Centro de Línguas*, Ensino de português–língua estrangeira, São Paulo, Humanitas, n. 1, p. 39-68, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEYER, R. M. de B. Língua Portuguesa no Brasil e cultura brasileira: cara e coroa. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2., 1999. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 44-7.

MITRANO NETO, N. Ensino de língua estrangeira sob perspectiva intercultural. SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 3., 1996. *Anais...* Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996, p. 63-8.

MORITA, M. K. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

PIETRARÓIA, C. M. C. *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, 1997.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, Coll. DEL, 1988.

_____. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essai sur l'ecletisme. Saint-Cloud: Crédif/Didier, 1993.

SANTOS, D. T. dos; ALMEIDA, P. M. C. Favorecendo a autonomia do aprendiz em uma aula de leitura. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2., 1999, *Anais...* Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 91-6.

SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira. In: SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 4., 1996, *Anais...* Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Inst. de Letras, 1996. p. 12-8.

SELLAN, A. R. B. Caminhos para uma sensibilização intercultural no ensino de português língua-estrangeira. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2., 1999, *Anais...* Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 76-81.

SOUZA E SILVA, N. de. Comunicação Intercultural: competência linguística ou sociolinguística? In: SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 3., 1996, *Anais...* Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Inst. de Letras, 1996. p. 27-32.

TROUCHE, L. M. G. O Brasil no espelho: uma construção de linguagem. In: JÚDICE, N. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros*. Niterói: Eduff, 1996a. p. 69-75.

_____. Dimensão discursiva no ensino de Português-Língua Estrangeira. In: SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 3., 1996, *Anais...* Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996b. p. 19-26.

_____. Ensino de Português-Língua Estrangeira – interface com aspectos socioculturais. In: TROUCHE, L. M. G. (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 81-92.

_____. Leitura e interpretação: inferências socioculturais. In: JÚDICE, N. (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005. p. 69-80.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. CENTRO de Línguas da FFLCH-USP. Disponível em: <<http://clinguas.fflch.usp.br/>>. Acesso em: 20 maio 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. 2. ed. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005.

WIEL, F. W. A. M. van de; MORITA, M. K. A produção de material didático de PLE e a contextualização cultural. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2., 1999. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 115-22.

Análise da alteridade em Cadernos de Língua Inglesa da Rede Pública

(Analysis of the otherness in Public School System's Cadernos of English as a foreign language)

Olena Kovalek

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

olena_kovalek@yahoo.com.br

Abstract: In this article, we will approach one of the cultural aspects that have been worked on in our master's thesis: the development of the otherness process in teaching and learning of English as a foreign language. We focus on reactions before otherness, in the classroom, and on the otherness plans, designed by Todorov (1995), as axiologic plan, praxeologic plan, and epistemic plan. Subsequently, we performed an analysis of the Cadernos used in the public school system of the state of São Paulo. We opt for the analysis of the first volume (teacher's and student's Caderno), for the high school. By way of these analyses, we realized the possibility of approaching the otherness in some exercises found in the teaching material. Therefore, we suggested some exercises that could be explored in English classes by working with the otherness.

Keywords: otherness; analysis of the Cadernos; interculturality.

Resumo: No presente artigo, abordamos um dos aspectos culturais que foi elencado em nossa dissertação de mestrado: o desenvolvimento do processo de alteridade no ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI). Fundamentamo-nos teoricamente nas reações em face da alteridade, na sala de aula, e nos planos de alteridade (axiológico, praxiológico e epistêmico) na perspectiva de Todorov (1995). Em seguida, fizemos a análise dos Cadernos da rede pública do Estado de São Paulo. Optamos pela análise do Volume 1 (Cadernos do professor e do aluno), da primeira série do ensino médio. A partir da análise, notamos a possibilidade de se abordar a alteridade em algumas atividades encontradas nos Cadernos. Daí, a partir dessa possibilidade, sugerimos atividades que poderiam ser exploradas em sala de aula de LI por meio do trabalho com a alteridade.

Palavras-chave: alteridade; análise dos Cadernos; interculturalidade.

Introdução

A abordagem dos aspectos culturais em sala de aula de língua inglesa vem ganhando importância devido ao cenário globalizado em que estamos inseridos. Nesse sentido, notamos que, há algum tempo, no Brasil, os professores de línguas estrangeiras estão sendo desafiados a vincular às suas discussões em sala de aula os atuais acontecimentos (sociais, culturais, ideológicos, etc.) ao plano linguístico.

Na mesma perspectiva, as propostas curriculares e os documentos oficiais de ensino procuram estimular esse trabalho por parte dos professores em suas salas de aula de línguas. Dessa maneira, buscamos em nossa dissertação de mestrado analisar como os conteúdos culturais apresentavam-se tanto na "Proposta Curricular do Estado de São Paulo" quanto nos Cadernos da rede pública do Estado de São Paulo.

A partir desse extenso trabalho, nos focamos, no presente artigo, num dos aspectos culturais analisados na nossa dissertação: o desenvolvimento do processo de alteridade no ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI).

Objetivamos, assim, analisar o processo da alteridade subjacente a uma atividade do Caderno do aluno, do volume 1, da primeira série do Ensino Médio. Lembramos que os Cadernos da rede pública (distribuídos pelo Estado de São Paulo tanto para o professor quanto para o aluno) são divididos bimestralmente em quatro volumes. Optamos pela análise do primeiro volume, devido ao título *English around the world: cultural interactions* (Inglês ao redor do mundo: interações culturais), que já antecipava a possível abordagem dos conteúdos culturais nesse Caderno.

Justificativa

Nossas pesquisas, voltadas ao estudo dos conteúdos culturais em materiais didáticos, têm mostrado que a análise desses materiais é de extrema relevância, visto que eles nunca são neutros em relação à apresentação de tais conteúdos. Geralmente, os conteúdos abordados pelos professores refletem uma visão de ordem social e expressam sistemas de valores explícitos e implícitos.

Nessa perspectiva, a análise das Propostas Curriculares da rede pública apresentou pontos interessantes sobre a cultura no ensino, tais como: “o currículo como espaço de cultura”, o ensino de qualidade para formação do aluno cidadão e a busca de inclusão cultural no contexto de sala de aula por meio do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Seguindo esses objetivos nas “Orientações sobre os conteúdos do bimestre”, no Caderno do professor, volume 1, percebemos que os professores recebem orientações sobre a importância de formar seus alunos como leitores críticos, e preocupados com a interação com pessoas de outras línguas e culturas, e com seus modos de pensar e agir. Nessa perspectiva, as orientações apresentam termos como a interculturalidade e a relação de como a LI está veiculada no mundo. No entanto, percebemos que não há definição desses termos para os professores e nem como eles deveriam ser trabalhados em sala de aula de LI.

O mesmo ocorre nas Orientações oferecidas no Caderno do professor para a realização das atividades. Notamos que os conteúdos culturais encontram-se nas atividades mais como potenciais culturais, ou seja, apenas os professores conscientes de como trabalhar com esses potenciais poderiam explorá-los em sala de aula com os alunos.

Um dos potenciais culturais que percebemos que poderia ser trabalhado pelo professor, nas atividades, trata-se da alteridade. Dessa forma, analisamos atividades com depoimentos de alunos que já conviveram com pessoas de línguas-culturas diferentes. Nesse sentido, essas atividades possibilitaram a abordagem da alteridade pelo contato do eu (cultura de origem) e do outro (cultura da língua-alvo). Fizemos a análise dos depoimentos e propusemos, então, esse trabalho com a alteridade por meio dos planos de alteridade propostos por Todorov (1995).

Objetivo

Intencionamos, no presente artigo, analisar o processo da alteridade como potencial cultural subjacente à atividade dos Cadernos da rede pública do Estado de São Paulo.

Optamos pela análise dos Cadernos (do professor e do aluno), da primeira série do Ensino Médio, Volume 1.

Metodologia

Nossa metodologia de investigação é documental (GIL, 2002), visto que analisamos os Cadernos como documentos.

Nesse sentido, nos apoiamos na definição de Gil (2002). Segundo o autor, essa pesquisa assemelha-se à pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença entre ambas encontra-se na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na contribuição dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um trato analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Sendo assim, concordamos com Oliveira (2007, p. 70): “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”.

Dessa maneira, as fontes da pesquisa documental são fontes primárias, ou seja, “são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa” (OLIVEIRA, 2007); enquanto que, na pesquisa bibliográfica, as fontes são secundárias, uma vez que já são de domínio científico, com informações que foram trabalhadas por outros estudiosos.

Outra diferença refere-se à localização dos materiais, ou seja, nas pesquisas bibliográficas as fontes de pesquisa (materiais impressos) encontram-se localizadas na biblioteca enquanto, na pesquisa documental, “as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (GIL, 2002, p. 46).

Dessa forma, acreditamos os Cadernos são fontes para pesquisa documental, visto que esses materiais impressos tornaram-se disponíveis recentemente no ensino público e, portanto, são materiais pouco analisados. Outro motivo da importância desses materiais na pesquisa documental é que eles podem ser reelaborados quando lidos, analisados e interpretados pelo pesquisador.

Além disso, podemos dizer que esses materiais são de *fontes diversificadas*, uma vez que não os encontramos disponíveis em bibliotecas como na pesquisa bibliográfica, mas podemos obtê-los por meio de solicitação em alguma das diretorias de ensino do estado de São Paulo.

Concordamos com Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009, p. 2) que

[...] o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das

Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e cultural.

O tempo passa, mas alguns documentos permanecem e esses podem ser analisados na época em que foram editados ou em pesquisas posteriores, nesse sentido, a contextualização histórica e cultural dos documentos torna-se fundamental. Junto ao tempo deve-se ter a compreensão social, visto que, de acordo com Cellard (2008), a análise documental favorece a observação do processo de maturidade ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Por fim, entendemos que a pesquisa documental, assim como qualquer outra pesquisa, trata-se de um procedimento que utilizará métodos e técnicas para que se tenham a apreensão, a compreensão e a análise de documentos dos mais diversos tipos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009).

Fundamentação teórica

Na presente fundamentação, para explicitarmos a abordagem de conteúdos culturais em sala de aula, optamos por definir o conceito de cultura tomado neste artigo, visto que o termo apresenta inúmeras definições.

Para tanto, a nossa concepção de cultura parte da sua articulação inevitável com a linguagem. Portanto, concordamos com Kramsch (1998, p. 3-4) que a simbiose entre língua e cultura se dá por meio de três vias: 1ª) “a língua expressa uma realidade cultural”, portanto o meio – onde nós conduzimos nossa vida social, nossa experiência – faz parte de um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que é compartilhado por um mesmo grupo, revelando as suas atitudes, crenças e visões de mundo; 2ª) a língua “incorpora uma realidade social”, pois permite que os membros de um grupo social expressem suas experiências e criem experiências através dela; e 3ª) “a língua simboliza uma realidade cultural”, visto que ela em si é um sistema de símbolos que possui um valor cultural, que funciona para seus falantes como modo de identificação deles mesmos e de outros através do uso da língua, portanto a língua é vista como símbolo que marca suas identidades sociais.

Com essa proposta de articulação entre língua-cultura, compreendemos a necessidade de transpô-la para o ensino e a aprendizagem de LI. Sendo assim, entendemos que o ensino da LI precisa articular-se com as diferentes culturas dos diferentes países falantes de língua inglesa. Nesse sentido, o professor precisa ser o mediador dos conteúdos culturais juntamente com o ensino e a aprendizagem da LI.

Os conteúdos culturais a serem trabalhados em um curso de língua estrangeira são diversos. Nesse sentido, em nosso artigo nos focamos em um desses conteúdos culturais que podem ser explorados: a alteridade.

Partimos de uma reflexão sobre as representações do Eu e do Outro e as reações provocadas por esse encontro no contexto do ensino e aprendizagem de LE.

Segundo Marc (1992), pesquisas em psicologia social demonstram que o contato entre o Eu e o Outro, na alteridade, conduz a certas reações específicas e bem constantes; uma dessas reações, segundo o autor, é designada pela noção de categorização. Nela,

temos a tendência de perceber o Outro através de suas categorias de pertencimento e ao atribuir características a essas categorias.

Para exemplificar a noção de categoria, Marc (1992) explica que, no encontro de um francês com um alemão que não se conhecem – encontro do Eu com o Outro –, suas primeiras impressões amplificam-se, geralmente, nas diferenças de nacionalidade. O francês perceberá o alemão por meio de traços estereotipados associados a sua nacionalidade, portanto, como a seriedade, o senso de disciplina, etc. A partir desses traços, por meio da comparação, o francês buscará acentuar os traços que lhe diferenciam e que, por sua vez, também são traços estereotipados, como o espírito de viver em sociedade em oposição ao individualismo do alemão. Nesse sentido, o alemão aparece diante de seus olhos – olhos do francês – o mais tipicamente alemão, da mesma maneira que a tendência será o de julgar dois alemães como semelhantes, embora eles não sejam.

Esse processo de categorização ressoa pela comunicação intercultural que ocorre tanto no encontro entre identidades de países diferentes (como visualizamos no exemplo apontado por Marc) quanto no contexto de sala de aula, no qual os alunos – apesar de estarem no mesmo país – possuem as suas próprias identidades que serão postas em contato com outras identidades de diferentes países, por meio do ensino e aprendizagem de LE.

A categorização que se dá por meio desse encontro de línguas-culturas diferentes implicará, segundo Marc (1992), dois mecanismos. O primeiro trata-se de um *efeito de contraste* que tende a acentuar as diferenças entre as nacionalidades. Segundo Maher (1996, p. 21), “é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou [...] identidade é interacional, é contrastiva, é, enfim SOCIAL”.

Na mesma perspectiva, Kramersch (1993) afirma que é pelo olhar dos Outros que nós nos conhecemos e, também, conhecemos os Outros. Segundo a autora, esse processo (da alteridade) ocorre no ensino de LE quando o professor constrói em sala de aula, em conjunto com os alunos, um contexto no qual se observa a situação do estrangeiro em contraste ou analogia com sua própria (situação do professor e alunos).

O segundo mecanismo apontado por Marc (1992) refere-se ao *efeito de estereotipia* que leva a perceber o Outro, o estrangeiro, através das representações sociais. Essas representações são carregadas pela cultura de pertencimento e, conseqüentemente, levam a pensar que todos são pertencentes de uma mesma nacionalidade correspondentes a essas representações. Portanto, há um efeito de assimilação que busca amenizar a acentuação de semelhanças entre os indivíduos da mesma nacionalidade.

Nessa perspectiva, Chaves e Moreira (2007) afirmam que o estereótipo “é um tipo de representação, a mais congelada e a mais inconsciente¹”. E, portanto, pode nos levar, de acordo com Bhabha (1998, p. 117), a: “fixar e reafirmar as diferenças sociais, estigmatizando o outro através de uma imagem congelada”.

Lembramos que o “sentido cristalizado”, ou seja, algo que é fixo, congelado e não se modifica, começou a aparecer nos estudos de estereótipo apenas no século XX. Anteriormente, a palavra estereótipo (no seu sentido original) era de uso corrente reservado à tipografia, onde designava uma placa de metal utilizada para produzir cópias repetidas do mesmo texto.

1 No original: “Le stéréotype est le type de représentation de plus figé et le plus inconscient”.

Dessa forma, podemos dizer que a “imagem congelada”, trazida por Bhabha (1998) no conceito de estereótipo, encontra-se ligada à própria etimologia da palavra estereótipo, como ilustra Gaias² (2005, apud KAWACHI, 2011): “O termo ‘estereótipo’ vem do grego e está formado por duas palavras: *stereos*, que significa rígido, e *típus*, que significa ‘traço’” (p. 38).

Lippmann (1980), no entanto, entende que o processo de estereotipia seja algo inevitável e inerente à forma como processamos informações. Por isso, o estereótipo assume um papel simplificador das relações entre o Eu e a realidade complexa em que o Outro se integra. Portanto, o estereótipo seria o reflexo de uma tendência universal para agrupar e categorizar os conhecimentos, os objetos e as pessoas, com base em relação de semelhanças.

Para complementar essa ideia, Marc (1992) nos apresenta a concepção de *etnocentrismo*. Segundo o autor, o *etnocentrismo* efetua-se da propensão que cada cultura tem de prender-se a outras e julgá-las através de seus próprios modelos de referência, levando muitas vezes a uma justificação na criação desses modelos e uma rejeição das diferenças. Como exemplo, o autor cita Claude Levi-Strauss (1968, apud MARC, 1992), um estudioso francês, que dizia que certas tribos primitivas denominavam-se “os homens” em oposição aos outros considerados como inumanos ou selvagens ou bárbaros. Então, segundo o autor, a humanidade cessava na fronteira dessas tribos, portanto seria essa uma justificativa para o modelo criado pelos povos primitivos em relação aos homens e aos inumanos.

Mas Marc (1992) afirma que essa atitude do etnocentrismo não é própria aos primitivos, ela repousa sobre mecanismos psicológicos profundos de cada um de nós quando somos confrontados na alteridade, principalmente se esse confronto nos causar insegurança. Portanto, o etnocentrismo não é uma patologia ou deformação provocada na alteridade, mas resulta de uma atitude espontânea, uma operação, posta pelo autor como normal e que deve ser considerada.

Nesse sentido, entendemos que o etnocentrismo não deve ser considerado apenas como fonte de dificuldades capaz de gerar medo ou rejeição do Outro (considerado como o “estranho”, o “diferente de mim”, o “inferior”, o “opaco”) e conseqüentemente ao surgimento de estereótipos e preconceitos. Pelo contrário, o Outro, a língua-cultura outra pode ser vista como objeto de curiosidade, fascinação e atração. Para tanto, segundo Marc (1992), devemos ultrapassar o etnocentrismo por meio de um trabalho consciente e de descentramento das nossas visões habituais em relação ao Outro.

Do mesmo modo, a nossa visão em relação ao Outro também poderá contribuir no próprio olhar do Outro sobre si mesmo. Segundo Dornbusch (1998), ao analisarmos a cultura do outro por meio da leitura de textos estrangeiros, aplicamos o nosso olhar (que também é estrangeiro) em relação ao Outro, por fazermos parte de uma cultura diferente daquela que produziu o texto, assim estaremos contribuindo com uma interpretação individual e original diferente da cultura Outra. Esse posicionamento que assumimos em relação à cultura analisada, cultura à qual não pertencemos, caracteriza-se como *exotopia*, termo adotado por Bakhtin. Portanto, segundo Bakhtin³ (apud DORNBUSCH, 1998), “na

2 GAIAS, I. *Estereótipos culturais no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

3 Sem referência no texto de Dornbusch.

área da cultura, a exotopia é o nível mais poderoso do conhecimento. É apenas através do olhar de uma outra cultura que a cultura estrangeira se revela mais completa e profundamente” (p. 15).

Muitas vezes, por estarmos inseridos em nossa cultura, não refletimos acerca dela. Portanto, Peixoto⁴ (1988, apud DORNBUSCH, 1998) nos chama atenção para o *olhar do estrangeiro* como um recurso de reflexão sobre nossa cultura, visto que “aquele que não é do lugar, que acabou de chegar, é capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem mais perceber” (p. 16).

Com ajuda do Outro, podemos nos desvencilhar dos estereótipos que nós mesmos criamos e não percebemos. Da mesma forma, é pelo nosso olhar – também de estrangeiro, de distanciamento e de estranhamento – que contribuímos no mesmo processo de forma inversa.

No ensino e aprendizagem de LE consideramos a abordagem da comunicação intercultural como aquela que possibilita o diálogo entre o Eu e o Outro. Nesse diálogo, portanto, podemos reproduzir um mecanismo consciente de poder compreender primeiro o outro e aprender com ele como um *alter ego* ora como semelhante ora como diferente. Como destaca Tzvetan Todorov⁵ (1988, apud MARC, 1992), “O encontro intercultural conduz-nos a esta verdade banal: ignorando-se a si próprio não se chega a conhecer os outros; conhecer o outro e a si próprio é a mesma coisa”.

Dessa forma, julgamos relevante apresentar as quatro fases propostas por Todorov⁶ (1996, apud ROZENFELD, 2007) para compreendermos o outro:

1. *Num primeiro momento, assimila-se o outro a si próprio, existindo apenas uma identidade: eu mesmo. Organizo culturas distintas das minhas de acordo com a minha própria e o meu conhecimento do outro é apenas quantitativo e não qualitativo.*
2. *Num segundo passo, elimina-se a própria identidade em benefício do outro, eliminando a minha subjetividade. Aqui também temos uma única identidade, a do outro.*
3. *Nessa fase resumo minha própria identidade, mas busco de todas as formas compreender o outro. Minha exotopia (noção de não pertencimento à outra cultura) produz conhecimento qualitativo e não quantitativo. Concluo que os meus valores não são tão relativos quanto os do outro. A dualidade, aqui, substitui a unidade, sendo que o eu estabelece-se como diferente do outro.*
4. *Na última fase, o conhecimento do outro determina o conhecimento do outro e de mim próprio; interagindo com o outro, meus conceitos se transformam de forma a responder pelo outro e por mim.*

Essas quatro fases resumem bem a relação da alteridade, trabalhada neste tópico, que resulta num processo de categorização, como vimos com Marc (1992), levando a representações sociais e possíveis aparecimentos de estereótipos.

Para finalizarmos nossa discussão consideramos pertinente destacar os três planos de alteridade: o *axiológico*, o *praxiológico* e o *epistêmico* – propostos por Todorov (1996, apud DORNBUSCH, 1998). No primeiro plano, *axiológico*, há um julgamento de valor

4 PEIXOTO, N.B. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, A. (Org.) *O olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

5 TODOROV, T. *Nous et les autres*. Paris: Seuil, 1988.

6 TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

a respeito do outro: se ele é *bom* ou *mau*, se *gosto* ou *não gosto* dele, se ele é *inferior* ou *igual* a mim (este plano está ligado à primeira fase citada anteriormente). No segundo plano, *praxiológico*, observa-se a aproximação ou o distanciamento do outro, então posso adotar os valores do outro, identificando-me com ele, ou assimilar o outro conferindo primazia a minha identidade, ou ser indiferente ao outro (este plano está ligado à segunda e à terceira fase citadas anteriormente). No último plano, *epistêmico*, ocorre o conhecimento ou desconsideração em relação à identidade do outro (este plano está ligado à quarta fase citada anteriormente, o da alteridade).

Análise dos dados

De modo geral, os Cadernos, ofertados para a rede pública de ensino são divididos em quatro volumes. Os volumes são trabalhados na proporção de um por bimestre ao longo do ano.

Para nossa análise, optamos pelo Caderno de Língua Inglesa, volume 1, devido ao título *English around the world: cultural interactions* (Inglês ao redor do mundo: interações culturais), que já antecipava a possível abordagem dos conteúdos culturais.

Optamos por visualizar atividades que nos possibilitassem abordar em sala de aula de LI a alteridade com um potencial cultural a ser explorado.

Nesse sentido, pela observação de algumas atividades e orientações oferecidas para o professor (nos procedimentos do Caderno do professor), optamos por explorar os conteúdos culturais de maneira consciente, visto que percebemos que esses conteúdos encontravam-se subjacentes às muitas atividades.

Destacamos a primeira atividade analisada:

4. Complete the gaps using a simple present or simple past form of the verbs in parentheses.

Hi, My name _____ (be) Silvia and I am learning English in Guyana, South America. I _____ (come) to this country with the help of AFS international, and I'm enjoying the visit a lot. I _____ (arrive) two weeks ago and at first it _____ (be) difficult because I _____ (feel) unhappy without my friends and family near me. But I quickly _____ (make) friends and people here _____ (be) so nice and friendly. I _____ (study) English every day and _____ (help) my host family. I _____ (not speak) English fluently, but I _____ (want) to learn it. It is great experience for me!

Best wishes,
Silvia

Figura 1. Atividade do Caderno do Aluno (p. 34)

Além da figura acima, é importante observarmos, também, os objetivos e as orientações oferecidas ao professor pelo Caderno do professor:

Objetivos: usar formas verbais do *simple present* e do *simple past* em um texto informativo.

Tempo previsto: 20 minutos.

Procedimento do Caderno: O professor deve ler o enunciado da atividade e explicá-lo aos alunos. Os alunos podem fazer a atividade em trios, e o professor precisa circular pela sala, auxiliando o grupo formado pelos alunos. O procedimento alerta para o fato de os alunos perguntarem sobre as **formas verbais** “*I am learning*” ou “*I’m enjoying*”; dessa forma, o professor é orientado a explicar que “se trata de ações que estão acontecendo no momento da fala de Silvia, e que o tempo também é presente, mas que o chamamos de *present continuous*”. Após a atividade, o professor deve corrigi-la com ajuda dos alunos, e reescrever os verbos sublinhados na lousa.

Notamos que tanto o enunciado da atividade quatro – *Complete the gaps using a simple present or simple past form of the verbs in parentheses* –⁷ quanto o procedimento do Caderno do professor apresentam como objetivo o trabalho com as estruturas gramaticais. Dessa maneira, os alunos são orientados a completar os espaços em branco com a forma adequada do verbo.

Porém, se formos além do trabalho com as estruturas do texto e focarmos em seu conteúdo, percebemos que outras coisas poderiam ser discutidas com a classe. Dessa forma, num primeiro olhar, a atividade de preencher colunas para o trabalho com as estruturas pode ser adaptada para explorarmos o potencial cultural implícita nessa atividade. Sendo assim, em nossa análise, propomos como adaptar a atividade para explorar a “alteridade” como um conteúdo cultural.

Por exemplo, no primeiro parágrafo do texto destacamos a seguinte frase: *Hi, My name is Silvia and I am learning English in Guyana, South America*.⁸ Na frase em questão, o professor pode atrair a atenção dos alunos para o fato de Silvia aprender a língua inglesa na Guiana, um país da América do Sul que faz fronteira com o Brasil, mas que tem a LI como oficial. Identificamos, nesse fato, um processo de desconstrução do estereótipo recorrente, dos estudantes que escolhem fazer intercâmbio para aprender a LI nos Estados Unidos ou na Inglaterra. Há, portanto, no texto, abertura de possibilidades que permitem aos alunos identificarem outros países nos quais a LI é a língua oficial, e auxilia os alunos na reflexão e *descentralização* (MARC, 1992) dos estereótipos para suspensão de crenças preestabelecidas em relação ao outro.

Outro ponto que pode ser abordado em sala de aula por meio da interpretação do texto refere-se aos sentimentos da aluna por estar fora do seu país de origem. Os aprendizes podem identificar, no texto, como Silvia se sente ao fazer intercâmbio na Guiana. Dessa maneira, os alunos podem destacar frases como: *I’m enjoying*⁹ *the visit a lot* (Eu estou curtindo bastante a visita); *I arrived two weeks ago and at first it was difficult*

7 Tradução nossa: “Complete as lacunas usando as formas do presente simples ou do passado simples dos verbos em parênteses”.

8 Tradução nossa: “Oi, meu nome é Silvia e estou estudando Inglês na Guiana, América do Sul”.

9 Grifo nosso.

because *I felt unhappy* without my friends and family near me. (Eu cheguei a dois dias atrás e no começo foi difícil pois me senti infeliz sem meus amigos e familiares perto de mim); *I quickly made friends and people here are so nice and friendly* (Eu fiz amigos rapidamente e as pessoas daqui são muito legais e amigáveis.) e *It is great experience for me!* (É uma experiência ótima para mim!).

Além disso, por meio dos sentimentos de Silvia, podemos abordar os planos de alteridade propostos por Todorov (1995). Para tanto, sugerimos o seguinte quadro de análise:

Quadro 1. Análise de frases do texto da atividade quatro através dos planos de alteridade

Enunciados retirados da atividade 4	Análise dos enunciados com os planos de alteridade (TODOROV, 1995)	
<p>“I arrived two weeks ago and at first it was difficult because I felt unhappy without my friends and family near me” (grifo nosso).</p>	<p>Análise do enunciado: Silvia encontra-se fora de seu país de origem. Os seus sentimentos, no início da viagem, como o de infelicidade por estar longe dos amigos e família, apontam para o <i>plano axiológico</i>.</p>	<p>Plano <i>axiológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - julgamento de valor em relação ao outro; - assimila-se o outro a si próprio, existindo apenas uma identidade: eu mesmo; - organiza-se a cultura do outro, que é diferente da minha, de acordo com a minha percepção; - conhecimento do outro apenas quantitativo e não qualitativo.
<p>“But I quickly made friends and people here are so nice and friendly”.</p> <p>“I help my host family”.¹⁰</p>	<p>Análise do enunciado: Silvia começa a se adaptar à nova realidade. Ela faz novos amigos e qualifica as pessoas como “muito legais e amigáveis”. Além disso, Silvia aproxima-se da família que a recebeu, ajudando-a.</p>	<p>Plano <i>praxiológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - há uma aproximação em relação ao outro; - identificação com o outro, elimina-se a própria identidade em benefício do outro e valoriza-se a identidade do outro; - busca-se de todas as formas compreender o outro; - minha exotopia (noção de não pertencimento a outra cultura) produz conhecimento qualitativo e não quantitativo.
<p>“It is great experience for me!”</p>	<p>Análise do enunciado: Para Silvia houve uma experiência enriquecedora com esse processo de conviver com o outro.</p>	<p>Plano <i>epistêmico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ocorre o conhecimento em relação à identidade do outro e minha própria; - interage-se com o outro, meus conceitos são transformados de forma a responder pelo outro e por mim.

¹⁰ Tradução nossa: “Eu ajudo a família que me recebeu”.

Os professores podem incentivar os alunos a pesquisarem outros depoimentos que retratem os sentimentos de pessoas que viajaram para outro país, seja em páginas de intercâmbio na internet, em jornais ou revistas, em panfletos turísticos ou até mesmo através de relatos de conhecidos. É, no entanto, importante que os aprendizes certifiquem-se da veracidade dos dados que trouxeram para sala de aula. Dessa maneira, o professor precisa incentivá-los a buscarem fontes confiáveis dos materiais pesquisados.

Enfim, reforçamos a relevância do uso de materiais autênticos no ensino e aprendizagem de LI, uma vez que, de acordo com Kramsch (1993), esses materiais têm credibilidade e ligação com a realidade cultural do país alvo.

Considerações finais

A análise da atividade quatro possibilitou-nos visualizar um possível trabalho com conteúdos culturais que pode ser feito em sala de aula de língua inglesa na rede pública de ensino.

Notamos que o objetivo da atividade limitava-se a completar os espaços em branco com formas verbais corretas, num trabalho, portanto, com estruturas gramaticais. Porém, se formos além das formas e pensarmos no conteúdo, percebemos a possibilidade de se abordar a alteridade através de recursos textuais.

Nesse sentido, o texto informativo apresentado na atividade possibilita: o trabalho de desconstrução de estereótipos e a abordagem dos sentimentos de Silvia por encontrar-se fora de seu país de origem.

Além disso, notamos que algumas frases do texto podem ser analisadas por meio dos planos de alteridade proposto por Todorov (1995). Nesse sentido, os planos possibilitam que o aluno visualize de maneira prática as várias etapas que uma pessoa pode passar no encontro com o Outro, uma língua-cultura outra. E que essas etapas são atravessadas pela mobilidade e escolha do sujeito. Dessa forma, o sujeito frente ao Outro pode permanecer no primeiro plano ou, então, passar para os outros.

Entendemos, pela análise, que o texto – visto como um depoimento de Silvia – possibilita que os alunos pesquisem outros relatos semelhantes, de pessoas que também experienciaram o contato com o Outro. Essa pesquisa pode ajudá-los a notar como o contato com o Outro pode nos levar a diversas reações em face da alteridade (como aquelas propostas por Marc (1995)).

O professor precisa despertar nos alunos, numa prática cooperativa, a criticidade e a reflexão, de modo que, ao lerem e interpretarem um texto, eles possam visualizar os conteúdos que o subjazem.

Acreditamos que, nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de LI (e outras línguas) pode incentivar uma abordagem que vá além do trabalho com as estruturas linguísticas, para uma abordagem dos conteúdos culturais em sala de aula.

Para tanto, precisamos (quando necessário) modificar atividades, ou acrescentar a elas meios para a abordagem dos aspectos culturais, visto que muitos materiais didáticos, por mais atualizados que sejam, não estão adaptados para esse trabalho (embora destaquem a sua importância).

Por fim, o contexto mundial nos leva a perceber que houve um aumento nas interações e nos contatos de diferentes línguas-culturas, e que esses aspectos trazem consequências no nosso modo de agir e pensar o mundo. Isso refletirá em nossa sala de aula de línguas, de modo que, atualmente, é necessário abordarmos tanto aspectos linguísticos quanto culturais, num mesmo patamar de importância. Desse modo, entendemos que podemos educar nossos alunos para terem respeito tanto com a sua língua-cultura quanto com a língua-cultura do Outro.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de M. Ávila, E. L. de L. Reis e G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAVES, R. M. B. ; MOREIRA, G. Représentations de Soi et de l'Autre d'efants portugais. In: BIZARRO, R. (Org.). *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores, 2007.

DORNBUSCH, C. S. O olhar estrangeiro. *Pandaemonicum Germanicum*, n. 2, p. 13-21, 1998.

FINI, M. I. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. São Paulo, SEE (Secretaria da Educação), 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAWACHI, G. J. *Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizagem de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para o ensino e uso do idioma*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada), PPGL, UFSCar, São Carlos, 2011.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and culture*. Oxford: OUP, 1998. 134 p.

LIPPMANN, W. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1980.

MAHER, T.M. *Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual Paulista, Campinas, 1996.

MARC, E. Les dessous de la communication interculturelle. *Sciences Humaines*, n. 16, p. 26-30, Avril, 1992.

OLIVEIRA, M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROZENFELD, C. C. F. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo* (alemão em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira). Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. *Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, v. 1*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. Equipe: Adriana Ranelli Weigel Borges, Azilda da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama, Sueli Salles Fidalgo. São Paulo: SEE, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 2009. Disponível em: <http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Gêneros do discurso e multiletramentos: uma discussão dialógica

(Speech genres and multiliteracies: a dialogic discussion)

Rosineide de Melo

Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp)
Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA)

rosineide_melo@uol.com.br

Abstract: This article aims to presenting new readings of fundamental concepts of Bakhtin's circle articulated to the language diversity found within multicultural contexts or multiliteracies which are typical of contemporary texts. We have particularly considered that the imbrications between the Speech Genres theory and the Multiliteracies theory settle in the capacity of the former to keep itself unfinished thus being able to embrace new texts with the constituting hybridism of such new modalities, forms and semioses. As from the theoretical-methodological discussions, we present an excerpt of a didactic prototype inspired by the Multiliteracies pedagogy – which is proposed by the New London Group – conversing with the revisited conception of Speech genres.

Keywords: speech genres; multiliteracies; didactic prototype.

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar as releituras acerca de conceitos fundantes do Círculo de Bakhtin articulados à diversidade de linguagens em contexto multicultural ou multiletramentos característicos dos textos contemporâneos. Especificamente, temos considerado que o ponto de imbricação entre a teoria dos gêneros do discurso e os multiletramentos está na capacidade de a primeira se manter inacabada e, portanto, com possibilidades de abrigar novos textos com o hibridismo constitutivo dessas novas modalidades, formas e semioses. A partir das reflexões teórico-metodológicas, apresentamos um recorte de protótipo didático inspirado na pedagogia dos multiletramentos, esta discutida pelo Grupo de Nova Londres, em diálogo com a concepção revisitada de gêneros do discurso.

Palavras-chave: gêneros do discurso; multiletramentos; protótipo didático.

Iniciando o diálogo

É notório que o perfil do alunado brasileiro tem mudado muito e rapidamente nos últimos anos e por vários motivos distintos e simultâneos.

Em relação à educação, mais especificamente ao desempenho esperado, conforme Rojo (2009) comenta, sistemas de avaliação como Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) apontam resultados insatisfatórios no que concerne às capacidades e competências mínimas esperadas dos alunos.

Se, por um lado, observamos, nas últimas décadas, um número maior de cidadãos com acesso aos diversos níveis de escolarização – incontestavelmente, um avanço –, observamos um insucesso dos resultados escolares, no interior do próprio campo ou esfera escolar e acadêmica, com reflexos nos demais campos sociais.

No contexto dos sujeitos sociais do campo escolar, especificamente – alunos e professores –, insere-se a diversidade – em todos os sentidos – constitutiva do mundo

moderno, em especial, das linguagens, suas modalidades, formas e meios. Essa pluralidade impacta diretamente a prática docente e, conseqüentemente, impõe novos desafios a professores e pesquisadores.

Sem a pretensão de apresentar respostas prontas e definitivas, temos nos dedicado à elaboração de propostas de atividades didáticas – protótipos – que possibilitem ao professor planejar suas aulas a partir da apropriação das novas tecnologias, trabalhando habilidades e competências requeridas pelos novos letramentos e multiletramentos, desenvolvendo projetos que cada vez mais contemplem saberes significativos do alunado, conforme defendido pelo Grupo de Nova Londres (1996), em diálogo com a concepção revisitada de gêneros do discurso.

Gêneros do discurso: uma teoria aberta aos multiletramentos

No conjunto da produção de Bakhtin e seu Círculo nota-se que o princípio dialógico – fato de o discurso, por natureza, ser perpassado por vozes/discursos anteriores e se direcionar aos discursos/vozes posteriores – é mais do que uma concepção para os teóricos russos: trata-se de uma postura constitutiva dos escritos e das abordagens dos diversos conceitos que configuram o arcabouço teórico.

É pela natureza dialógica do discurso que podemos afirmar que a concepção de inacabamento se realiza e, nesse sentido, conceitos como o de gêneros do discurso permanecem abertos e possíveis diante da confluência e da pluralidade de textos e de linguagens – em suas várias modalidades, formas, meios e tecnologias – que circulam na sociedade contemporânea.

Corroborar para essa afirmação o fato de que, embora o caráter multissemiótico dos novos textos/enunciados fosse impensável à época da produção teórica, a perspectiva vanguardista de Bakhtin e seu Círculo já apontava para a diversidade dos “tipos relativamente estáveis” de enunciados (BAKHTIN [1979] 2003, p. 262; grifos do autor):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo.

Outra consideração defendida por Bakhtin ([1979] 2003), a de que os gêneros do discurso “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (BAKHTIN, [1979] 2003, p. 282), também nos parece bastante contemporânea, uma vez que isso se aplica aos novos gêneros: criados e dominados pelos sujeitos antes mesmo de estabelecidas suas definições e reconhecidas suas características.

Apesar da abordagem resumida desses aspectos internos à concepção de gêneros, é possível notar a íntima relação deles com os (novos e multi)letramentos. Por letramento(s) entendemos:

[...] usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Assim admitidos, podemos dizer que os eventos de letramentos acionam, ou melhor, se concretizam necessariamente pelos gêneros do discurso. Novamente podemos comprovar a relação intrínseca dos letramentos (como práticas sociais de escrita e leitura inicialmente) e os gêneros dos discursos (como definido por Bakhtin e seu círculo) ultrapassando os limites dos textos/enunciados orais e escritos tradicionais, abrangendo os textos/enunciados multissemióticos. Para explicitar, recorreremos aos conceitos de novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos e, conseqüentemente, de gêneros digitais.

Rojo (2009; 2012b) difere os conceitos de novos e letramentos múltiplos e multiletramentos. Para a autora, os textos/enunciados contemporâneos configuram-se por novas formas de elaboração e de leitura, agregando várias e simultâneas modalidades de linguagens decorrentes dos recursos e ferramentas possibilitados pelas tecnologias digitais disponíveis, daí exigindo novos letramentos – ou seja, desenvolvimento de (novas) capacidades dos sujeitos em produzir e ler/compreender textos/enunciados “em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20).

Por outro lado, os múltiplos letramentos somente “vão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012b, p. 13). Já o conceito de multiletramentos, mais abrangente e condizente com os textos contemporâneos, empregado pelo Grupo de Nova Londres¹ e ressaltado por Rojo, aponta:

[...] para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14; destaques da autora)

Ao constatarmos a existência de novos textos multissemióticos – o primeiro “multi” dos multiletramentos – inevitavelmente admitimos a configuração de novos gêneros (digitais) conforme a previsão bakhtiniana. Quanto ao conceito, não há consenso acerca da definição de gênero digital, optamos por adotar a proposta de Machado (1999), por considerá-la mais coerente com as concepções em diálogo. Em resumo, segundo a autora, gênero digital é uma forma comunicativa processada digitalmente ou *online*, constituído de formas arquitetônicas com estruturas modelizadas por linguagens artificiais para combinação e reprocessamento de sistemas de escritas e de gêneros, de outras linguagens (visual, gráfica, etc.).

Sabemos que esses novos gêneros do discurso são marcados pelo hibridismo e/ou intercalação de linguagens, modalidades, mídias e que, por sua natureza, só podem ser reconhecidos se considerados os campos de comunicação, as condições de produção-recepção;

¹ New London Group ou Grupo de Nova Londres reúne pesquisadores das áreas de Educação, Letras e Comunicação de universidades da Austrália, Estados Unidos e Reino Unido. Em 1996, os pesquisadores publicaram manifesto com os resultados das discussões acerca dos (novos) letramentos. Dentre os pesquisadores, destacamos: Bill Cope, Mary Kalantzis e Jim Gee.

o tipo de interação, a/pela mediação digital, etc. Em outras palavras, é somente no uso concreto e com a presença de um conjunto de atributos que podemos definir se um dado texto/enunciado pode ser considerado gênero digital. Além disso, é preciso ressaltar que não é somente o uso da tecnologia que poderá dar à luz a um novo gênero, depende de um novo *ethos* (novo modo de fazer, novas formas de interação; nova ética, autoria coletiva/colaborativa), conforme alertam Knobel e Lankshear (2007) e Rojo (2012a, 2012b). É por isso que não cabe a tentativa de classificar ou estabelecer tipologias acerca de quais seriam ou não os gêneros digitais.

Em estudos recentes, Rojo (2013) aborda pontualmente os aspectos que embasam a articulação entre a teoria dos gêneros do discurso e os multiletramentos.

Dentre outros aspectos, a autora argumenta que se as práticas de linguagem são situadas histórica-culturalmente e são definidas pelos campos ou esferas de comunicação com todas as implicações que isso invoca (tipo de interação, papel social dos interlocutores, apreciações valorativas, funcionamento dos campos ou esferas, finalidades, etc.), portanto, para exercê-las, os sujeitos vão “selecionar e operar nos parâmetros (flexíveis) de gêneros discursivos” (ROJO, 2013, p. 28): isso envolve a seleção das modalidades, das tecnologias e das mídias em que se produz e faz-se circular determinado textos/enunciado; em especial, a mídia digital permite “o conjunto das semioses possíveis” (ROJO, 2013, p. 29). Sabemos que as escolhas implicam apreciações valorativas e, portanto, construções/efeitos de sentido.

Quanto às características do gênero – conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional – para a autora, é uma questão de ampliá-las²: na forma composicional, considerar as **multimodalidades** (escrita, som, imagens estáticas ou em movimentos, etc.); no estilo da linguagem, considerar não só as unidades linguísticas “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN [1979] 2003, p. 261), mas também as **unidades semióticas**, ou seja, as semioses ou modos de significar (gesticulação, vestuário, cores, etc.). Por fim, é preciso considerar também que as situações de comunicação que envolvem as práticas de multi(letramentos) têm de levar em conta a presença ubíqua das **mídias e das tecnologias** que modificam as formas de interação e de produção/circulação/recepção de temas/sentidos.

Comprova-se, portanto, de forma inequívoca, que a teoria dos gêneros do discurso tem a capacidade de abrigar esses novos textos/enunciados com o hibridismo de modalidades e semioses que os compõem, sem forçar enquadres metodológicos ou pretender classificações tipológicas, ajustando-se às novas práticas, capacidades e habilidades exigidas pelos multiletramentos, constituindo-os, sem perder sua identidade conceitual/teórica.

Resta-nos abordar o segundo “multi” implicado ao conceito de multiletramentos. É incontestável que a sociedade é constituída de diferentes tipos de culturas e, como já discutimos, nela são gerados diferentes tipos de textos híbridos e intercalados; a linearidade e a dicotomia antes ditas (dos valorizados, globais, eruditos, canônicos x desvalorizados, locais, populares, de massa) dão lugar ao alinear e ao plural, ao diverso de culturas e de textos (ROJO, 2012b). Os multiletramentos dão visibilidade instantânea e viral à relação simbiótica entre culturas e textos/enunciados/discursos, como jamais ocorrera em gerações

2 Cf. Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso revisitados (ROJO, 2013, p. 30).

anteriores às tecnológicas via internet.³ As situações de comunicação, nos diversos campos sociais, são cada vez mais mediadas por ferramentas da internet: *sites*, redes sociais, *blogs*, etc. Os alunos da contemporaneidade convivem com as diversas práticas de letramentos não só na escola, mas, às vezes, muito mais fora dela.

Nesse contexto plural, diverso e rico surgem as discussões do Grupo de Nova Londres (1996) em torno de uma pedagogia dos multiletramentos, ou seja, ao questionar o papel da escola frente aos novos letramentos e ao novo perfil de alunado, os pesquisadores do Grupo articulam uma metodologia de ensino-aprendizagem a partir de quatro procedimentos didáticos.

Rojo resume, de forma precisa, a proposta:

A pedagogia dos multiletramentos deve partir das **práticas situadas** dos alunos, que fazem parte dos seus interesses, repertórios e modos de vida, para, por meio de **instrução aberta**, criar consciência e possibilidades analíticas – uma metalinguagem – capazes de ampliar repertório e relacionar essas a outras práticas de outros contextos culturais. Isso não se faz sem um **enquadre crítico** necessário para se provocar **práticas transformadoras**. (ROJO, 2010, nota de rodapé; grifos da autora)

Para Kalantziz e Cope (2004/2007), pesquisadores do Grupo, é necessária a criação de ambientes de aprendizagem voltados ao mundo digital e à diversidade que isso possibilita. A construção do conhecimento não pode se alienar à realidade digital, global e diversa. Dessa forma entendem que a prática docente deve considerar esse contexto.

O Grupo de Nova Londres (1996) lembra que os aprendizados cotidianos são diferentes dos aprendizados escolares, por isso o currículo e conseqüentemente as escolhas pedagógicas devem contemplar – dentre outros – aspectos culturais globais e regionais, de identidade, ou seja, de saberes significativos aos aprendizes. A escola precisa, portanto, desenvolver novas competências e habilidades.

Decorrente dessas reflexões, o Grupo defende também a pedagogia embasada em um *design* que articule uma triangulação: modos de aprendizagem, conteúdos de aprendizagem e o grupo envolvido ou o contexto estabelecido no processo de aprendizagem.

Nessa direção, podemos inserir a discussão que os pesquisadores fazem acerca de repensar os materiais didáticos oferecidos aos alunos como parte imprescindível do processo de ensino-aprendizado. O que parece óbvio do ponto de vista teórico passa a ser um desafio na aplicação: uma nova prática docente-pedagógica exige novos materiais. O Grupo alerta para o fato de que, se as situações de aprendizagem continuarem acontecendo a partir da simples transferência dos objetos tradicionais para ambientes virtuais, não favorecerão o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, são necessários efetivamente novos objetos, novos materiais didáticos (KALANTZIS; COPE, 2004/2007; GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996).

Ao encontro dessa discussão, acrescentamos: se a escola é por excelência o lugar “onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos” e

³ De acordo com Santaella (2007), as gerações são marcadas por eras cujas invenções tecnológicas “incrementam a capacidade humana para a produção de linguagem” (p. 195) e são identificadas como Tecnologias do reprodutível, da difusão, do disponível, do acesso e da conexão contínua.

que um dos seus objetivos é “possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) [acrescento: multiletramentos] [...] de **maneira ética, crítica e democrática**” (ROJO, 2009, p. 106-107; grifos da autora) e, ainda, que os sujeitos reconheçam novas estéticas (apreciações valorativas dos sujeitos sociais no/do campo escolar, os quais, como já vimos, são perpassados pelo “multis”), é preciso que essa (nova) escola e as práticas docentes possibilitem o diálogo – “não isento de conflitos [...] – [de] “os textos/enunciados/discursos das diversas culturas [...]” (ROJO, 2009, p. 115).

Segundo o Grupo de Nova Londres (1996) e Rojo (2009), uma proposta de ensino-aprendizagem deve favorecer:

- diálogo entre a cultura global prestigiada e a cultura local;
- reflexão das identidades sociais e o papel delas no mundo globalizado;
- reflexão ética, estética e crítica acerca das linguagens, dos papéis sociais dos sujeitos em interação, do mundo;
- desenvolvimento do “letramento crítico”⁴ nas múltiplas modalidades;
- identificação e valorização dos saberes significativos dos sujeitos em interação;
- ambiente (do sentido amplo ao mais situado) adequado para abrigar as novas tecnologias, as novas linguagens, os novos aprendizes.

Protótipo didático: planejando atividades significativas

Diante do exposto, procuramos estruturar nossa reflexão em práticas de sala de aula. Ressaltamos que, nos limites deste artigo, nossa proposta se restringirá à exploração de apenas uma das atividades previstas no plano global.

Para nortear metodologicamente nossa proposta, adotamos como estratégias de planejamento a modelização didática e sequência didática (doravante SD), preconizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e discutidas por Rojo (2001; 2012c). Subjaz, neste trabalho, a abordagem mais ampla desenvolvida pelos autores.

Por modelização didática compartilhamos do entendimento de que se trata de um “*modelo didático* para o ensino de um dado objeto de conhecimento” (ROJO, 2001, p. 316; grifos da autora). A modelização subsidia o professor na elaboração de um programa de ensino de um objeto ou de um gênero e se consubstancia em uma sequência didática.

A sequência didática corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), complementando: em torno de um gênero do discurso oral, escrito, visual, multimodal, híbrido. Defendemos a perspectiva de que a abordagem bakhtiniana é mais abrangente – e não exclui a abordagem textual – e condizente com os multiletramentos, por isso os deslocamentos teóricos e metodológicos são

4 “Ou seja, abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias” (ROJO, 2009, p. 120).

necessários. A finalidade da SD é a de desenvolver habilidades e competências do aluno para o domínio de determinados gêneros tanto os do campo ou esfera escolar como os de outros campos da comunicação humana que passam pelo processo de escolarização.

Resumidamente, a SD se estrutura em quatro fases e deve estar contextualizada num projeto maior. A primeira fase é a de *apresentação da situação*, momento em que o professor explica o projeto mais amplo e como serão desenvolvidas as atividades. Essa fase também é marcada por uma sondagem acerca do conhecimento prévio que os alunos têm do objeto/gênero do discurso; em seguida procede-se a uma *produção inicial*, configurando-se a segunda fase.

Na terceira fase as atividades, são organizadas em *módulos* que, no nosso caso, devem estar dimensionados de acordo com o número de horas-aula necessárias para a execução do programa de ensino, considerando as informações obtidas na sondagem e o diagnóstico possibilitado pela produção inicial. A quarta fase é a da *produção final*, ocasião em que o aluno apresenta de forma prática o conhecimento construído ao longo do desenvolvimento da SD. Nessa fase também ocorre a avaliação, cujos critérios devem ser explicitados aos alunos e favorecer as intervenções no processo de ensino-aprendizagem, conforme alertam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esse aporte metodológico – modelizações e SD – viabiliza a Pedagogia dos Multiletramentos, na medida em que esta pressupõe interatividade e postura colaborativa dos sujeitos sociais na construção do conhecimento e na leitura/interpretação e produção dos textos híbridos nas linguagens, nos modos, nas mídias, nas culturas (ROJO, 2012b).

No entanto, para suportar nossa proposta, tomamos a liberdade de subverter parcialmente a estrutura da SD. Essa subversão se justifica por não adotarmos “um” objeto, “um gênero” especificamente, mas sim um tema gerador que se lança a várias possibilidades de trabalho e, em nosso entendimento, possibilita ao professor traçar ou partir de várias abordagens, dependendo do enfoque que se queira dar. Ressaltamos que independente das escolhas, preservam-se o princípio dos multiletramentos na condução das atividades – no que concerne à duplicidade do “multi” – e a autonomia do professor para utilizar o material de acordo com as necessidades pedagógicas.

Nesse sentido, a concepção de protótipo didático discutida por Rojo (2012a; 2012c) é adequada, corresponde ao nosso objetivo e norteia nosso planejamento:

Um protótipo de ensino seria um “esqueleto” de SD a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, por exemplo, um *modelo didático digital* de um gênero ou conjunto de gêneros, *sem seus acervos ou bancos de textos*, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final. [...] E o que constituiria o “esqueleto” do protótipo da SD ou *protótipo de ensino*? Justamente o *modelo didático* do(s) gênero(s) em questão, ou parte dele: aquela parte que diz respeito às *características e funcionamento do(s) gênero(s)*, segundo as teorias e os saberes práticos correntes, ao conjunto de *princípios de ensino-aprendizagem adotados* e aos possíveis *objetivos de ensino* a serem selecionados para compor os módulos de ensino. (ROJO, 2012c, p. 24-25, em preparação)

Intertextualidade em foco: trabalhando com protótipo didático

Esta proposta se desenvolve a partir do conteúdo “Interlocução, significação, dialogismo” preconizado nos referenciais de educação – PCN+ (Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio), competência de Representação e Comunicação (BRASIL, 2000a; 2000b).

O tema trabalha as concepções de texto, discurso, intertexto e de interdiscurso e abrange os campos de comunicação cultural, publicitária, cotidiana, além da escolar. Envolve atividades de leitura, interpretação e produção de textos/enunciados/discursos multimodais, multissemióticos e hipermidiáticos inseridas num projeto mais amplo. Defendemos a postura de que leitura/interpretação/produção são atividades articuladas e que mesmo ocorrendo abordagens isoladas – ora leitura, ora produção –, se imbricam necessariamente.

O material foi planejado para ser usado em máquinas com programas relativamente simples como os de edição de vídeo, recursos de animação e com conexão à internet para pesquisas, visitas virtuais e postagem em *sites* de vídeos, *blogs*, etc.

O projeto maior (sugerido) envolve a organização de um evento: planejamento, agenda, cronograma, elaboração de anúncio publicitário e avaliação das atividades e do próprio evento. Pode ser um festival cultural, mostra cultural, museu das famílias contemplando atividades diversas com apresentação de danças, bandas, poemas, exposições de objetos e de videocliques para a comunidade escolar e do entorno.

O plano geral está assim estruturado:

Quadro 1. Plano geral

<p>Temática: Intertextualidade em foco</p> <p>Série: 1º ano do curso médio; duração: 26 h/a; disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa, História, Artes, Filosofia, Informática.</p> <p>Gêneros convocados: para leitura / interpretação: tirinhas, músicas, poemas, texto bíblico, anúncio publicitário; para produção: relatório, roteiro de atividades, anúncio publicitário, ficha de avaliação.</p> <p>Atividade extraclasse: visita presencial ou virtual a um museu.</p> <p>Produção final: organização de festival ou mostra cultural ou museu das famílias.</p> <p>Objetivo geral: proporcionar condições para o desenvolvimento de práticas de letramentos; reflexões acerca das linguagens, dos papéis dos sujeitos sociais, das diferentes estéticas e culturas;</p> <p>Objetivos específicos: identificar e caracterizar diferentes gêneros do discurso; comparar textos/enunciados, reconhecendo a intertextualidade e/ou interdiscursividade implicadas; desenvolver estratégias de leitura e interpretação de textos/enunciados e de discursos multissemióticos, de forma crítica; produzir textos de acordo com os gêneros discursivos tradicionais e digitais; debater temas das culturas globais e locais.</p> <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>BRAIT, B. Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>BRAIT, B.; SOUSA-E-SILVA, M. C. (Org.) Texto ou discurso? São Paulo: Contexto, 2012.</p> <p>BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2012.</p> <p>_____. Parâmetros Curriculares Nacionais PCN+: Ensino Médio. Orientações educacionais complementares. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2012.</p> <p>CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.</p> <p>MASP. Sobre o Masp, histórico. Disponível em: <http://masp.art.br/sobreomasp/historico.php>. Acesso em: 5 fev. 2013.</p> <p>PRETTE, M. C. Para entender a arte: história, linguagem, época, estilo. Trad. Maria Margherita de Luca. São Paulo: Globo, 2008.</p> <p>ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.</p> <p>WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Impressionismo>. Acesso em: 5 fev. 2013.</p>
--

Os módulos estão organizados de acordo com as abordagens teóricas: 1) identificação e reconhecimento de intertextualidade e de interdiscursividade, apresentando as diferenças conceituais e metodológicas para produção e leitura dos textos/enunciados; 2) exploração de gêneros que abrigam esses recursos linguísticos e semióticos; 3) exploração do gênero do discurso anúncio publicitário nas diversas modalidades, evidenciando seus elementos, situações de produção/circulação; 4) exploração da interdiscursividade no anúncio publicitário; 5) exploração da intertextualidade no anúncio publicitário; 6) convivência com as multiculturas, enfocando as culturas globais e locais, os saberes significativos dos alunos, refletindo acerca das diferentes estéticas e valorações; 7) produção final: planejamento e produção de textos/enunciados definidos inicialmente, preparação do evento escolhido/adequado e execução dele para a comunidade.

Para explicitar nossa proposta, apresentamos um recorte do protótipo didático. A atividade está vinculada à exploração da intertextualidade e interdiscursividade no anúncio publicitário. Nesse sentido, aulas anteriores já abordaram as diferenças teóricas e metodológicas de interdiscurso/intertexto e exploraram o anúncio publicitário (impresso e em filme/comercial) como gênero do discurso e seus elementos constitutivos.

A atividade apresenta o famoso quadro de Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), intitulado *Rosa e Azul*, obra exposta no Museu de Arte de São Paulo (Masp). Seguem-se as explorações acerca do quadro, do artista, do contexto de produção da obra, da época e do estilo Impressionista; história do quadro/das meninas, história do museu. O objetivo é focalizar a cultura global valorizada na sociedade, explorar as diferentes valorações e estéticas. Para ajudar na exploração, a atividade contempla o acesso aos *sites* de museus e, especificamente, ao *site* do Masp. Dependendo da localização da escola, pode-se agendar uma visita ao museu.

A seguir, as indicações dos *sites* e *blogs* que tratam do tema:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_e_Azul_\(Renoir\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_e_Azul_(Renoir))

<http://masp.art.br/masp2010/>

<http://masp.art.br/sobreomasp/historico.php>

<http://informatica.terra.com.br/interna/0,,OI465209-EI553,00.html>

<http://www.eravirtual.org/>

<http://artigosvisuais.blogspot.com.br/2009/04/visita-virtual-ao-museu-do-masp-em-sao.html>

http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=272

As imagens exploradas na atividade poderão ser apresentadas pelo professor ou buscadas pelos alunos na internet.



Figura 1. *Rosa e Azul*, de Renoir, 1881, 119 x 74 cm⁵

Prossegue-se à abordagem, recorrendo-se a textos/enunciados que exploram a intertextualidade com o quadro *Rosa e Azul*. As correlações deverão ser pontualmente abordadas e discutidas nos aspectos escritos e imagéticos.



Figura 2. *Magali e Mônica de Rosa e Azul*, de Maurício de Sousa, 1989, 115 x 95 cm⁶

5 Disponível em: <<http://www.maguetas.com.br/impressionismo/rosa-e-azul/>>. Acesso em 17 mar. 2012.

6 SOUSA, Maurício de. *História em quadrões*. São Paulo: Globo, 2001. p. 32.



Figura 3. *As meninas da noite*, de Cirton Genaro, 1994, 56 x 40 cm⁷



Figura 4. *Damas em Giverny*, de Washington Maguetas, 2005, 47x59cm⁸

A atividade prossegue com a exploração da campanha publicitária “Olhos”, cuja finalidade é incentivar a visita ao Masp.

O professor poderá sugerir aos alunos que acessem o *site* para visualizar a campanha na íntegra, conhecer a ficha técnica e obter outras informações: <<http://ccsp.com.br/ultimas/noticia.php?id=44261>>.

7 Disponível em: <<http://www.maguetas.com.br/impressionismo/rosa-e-azul/>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

8 Disponível em: <<http://www.maguetas.com.br/impressionismo/rosa-e-azul/>>. Acesso em: 27 mar. 2011.



Figura 5. Peça da campanha publicitária “Olhos” com o tema *Rosa e Azul*, de Renoir⁹

Nota-se que a imagem estabelece a intertextualidade com o quadro, enquanto o texto escrito,¹⁰ ao lado direito, contornando o olho, estabelece a interdiscursividade com os aspectos históricos que circundam o quadro.

Existem inúmeras possibilidades de abordagens: podemos explorar as características do Impressionismo, do contexto de produção do quadro, contexto de recepção (Brasil/Masp); correlacionar os elementos da pintura do quadro com o anúncio, explorando o domínio estético; aprofundar a intertextualidade de textos e de gêneros (no publicitário: pintura, narrativa, testemunho) e dos interdiscursos (história do quadro, das meninas, do Masp) invocados no texto verbal do anúncio; identificar as estratégias de persuasão por meio de personificação, apelo emocional, domínios da linguagem e da ética.

A partir das explorações, propor discussões acerca das culturas globais valorizadas x culturas locais (não?) valorizadas e por quem. Essas atividades deverão privilegiar os saberes significativos dos alunos a fim de subsidiar a produção final.

Conclusão

Nosso objetivo, como já explicitado, era o de revisitar concepções do Círculo de Bakhtin contextualizando-as à contemporaneidade dos textos/enunciados mediados e

9 Disponível em: <<http://ccsp.com.br/ultimas/noticia.php?id=44261>>. Acesso em: 24 out. 2010.

10 Eu vi tinta sendo transformada em impressionismo. Eu vi Renoir me pintando. Vi a decepção do banqueiro que me encomendou. Vi seu descaso me jogar num quarto empoeirado. Vi os anos se passando. Vi a Europa reconhecer meu valor. Vi o Brasil me recebendo. Vi um lar em crescimento. Vi esse mesmo lar se transformar no museu mais visitado do país. Mas, em meio a tudo isso, uma coisa eu não vi: você. Venha. Eu quero te ver!

viabilizados pelas novas tecnologias. Notamos a íntima relação do conceito de gêneros do discurso com o de multiletramentos, principalmente marcada pela abertura dialógica – teórica e metodológica – que as concepções bakhtinianas permitem.

Procuramos desenvolver um protótipo didático que estimulasse a leitura de hipertextos e textos multimodais e favorecesse a produção de textos híbridos, no conteúdo e na forma, refratando e refletindo as multiculturas.

As aulas foram pensadas de modo a se tornar um espaço para facilitar a discussão crítica das diferentes estéticas, ou seja, explicitar valorações culturais, linguísticas, ideológicas, etc., bem como refletir sobre a ética implicada às culturas tidas como valorizadas e não valorizadas.

O recorte aqui explorado apresentou parcialmente como desenvolver as habilidades e competências exigidas pelos multiletramentos, bem como assinalou algumas possibilidades de debates acerca do conteúdo e dos temas/sentidos em circulação em outros campos de comunicação que não só os da esfera escolar.

Dessa forma, esperamos que o professor – sujeito social, discursivo, histórico, ideológico – disponha de mais uma opção para proporcionar a reflexão e a construção dos saberes significativos dos sujeitos-alunos, de modo que o diálogo multicultural seja favorecido na/pela escola, refletindo e refratando as transformações na/da sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2012.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais PCN+: Ensino Médio. Orientações educacionais complementares. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, B. (Org.). *Gêneros orais e escrito na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: <http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>. Acesso em: 2 nov. 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Designs for learning. *E-Learning*, v. 1, n. 1, 2004, p. 38-92. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Org.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Org.) *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

MACHADO, I. Gêneros digitais e suas fronteiras na Cultura Tecnológica. *Revista Educação e Tecnologia*. Periódico Técnico Científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETs – PR/MG/RJ. 1999.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 313-335.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): Desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (Org.) *...E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Caetés, 2010. p. 75-90.

_____. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 7-10.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 11-31.

_____. O papel dos materiais didáticos no ensino de Português como língua materna. 2012c. Em preparação. Disponível na pasta da disciplina LP201, 2º semestre/2012.

_____. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

A semiologia das afasias à luz das teorias de base sócio-histórico-cultural: análise a partir de estudos de casos

(The semiology of aphasia from a social-historical-cultural perspective: case study analysis)

Amanda Bastos Amorim de Amorim¹, Rosana do Carmo Novaes Pinto²

^{1,2}Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

amandabastos1987@gmail.com, ronovaes@terra.com.br

Abstract: The main purpose of this paper is to present a synthesis about the major contributions of researches dedicated to semiological items in aphasia within the field of Neurolinguistics developed at IEL/Unicamp, since the decade of 1980, especially the effort to reframe or propose replacements of semiological items. The necessity of researching this topic is justified, among other issues, by the recurrent pathologizing of some phenomena that are actually normal. If, on the one hand, the terminology is needed for communication between researchers or clinicians of a scientific field, on the other hand, it has been generally biased by prejudiced positions regarding the linguistic production of subjects affected by pathologies.

Keywords: neurolinguistics; semiology; case studies.

Resumo: O principal objetivo deste artigo é apresentar uma síntese acerca das principais contribuições de pesquisas que se dedicaram aos itens semiológicos nas afasias, no âmbito da Neurolinguística desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp), desde a década de 1980, sobretudo as propostas de ressignificação ou substituição de itens semiológicos. A necessidade de se pesquisar esse tema se justifica, dentre outras questões, pela recorrente patologização de alguns fenômenos que são da ordem da normalidade. Se, por um lado, a terminologia é necessária para uma comunicação entre pesquisadores ou clínicos de um mesmo campo científico, por outro, tem sido geralmente enviesada por posições preconceituosas com relação à produção linguística de sujeitos acometidos por patologias.

Palavras-chave: neurolinguística; semiologia; estudos de casos.

Introdução

A neurolinguística – que tem nas afasias¹ seu principal tema de pesquisa – encontra-se em um campo híbrido de conhecimento, pois recorre tanto às neurociências quanto à linguística para o estudo de seus objetos. O encontro desses campos, entretanto, não é tão simples. Novaes-Pinto (2012 p. 55-56) enfatiza que, “apesar de compartilharem muitos de seus objetos de estudo, com ênfase na relação entre cérebro, linguagem e cognição, há muitos obstáculos para um diálogo mais efetivo entre essas áreas”. Uma das diferenças mais importantes é a concepção de *linguagem* subjacente à descrição e explicação dos fenômenos, influenciando diretamente a metodologia de pesquisa, a avaliação e a conduta terapêutica.

¹ A afasia é tradicionalmente definida como distúrbio da linguagem provocada por lesão focal. Coudry (2001, p. 5) amplia significativamente esta noção ao caracterizar o fenômeno pelas “alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva (nesta incluídos aspectos gramaticais) produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não se associarem a alterações de outros processos cognitivos”.

A neurolinguística tradicional privilegia o *cérebro*, no estudo das relações entre o cérebro e a linguagem, o que resulta em uma redução da complexidade dessa relação, uma vez que é priorizado o impacto da lesão e seus efeitos, a correlação de fenômenos linguísticos com substratos neurais específicos, com a justificativa de que essa abordagem seja *científica*. Seguindo essa tendência,² na neurolinguística contemporânea, predominam os estudos que buscam mapear a linguagem no cérebro (DAMASIO et al., 2001; KEMMERER et al., 2001; TRANEL et al., 2003).³

A neurolinguística de bases sócio-histórico-culturais se constitui como área de ensino e de pesquisa, sendo a linguística o posto privilegiado de observação dos fenômenos linguísticos implicados nas patologias. Nessa concepção, o próprio cérebro é constituído a partir da sua relação com o meio, com o outro e com a cultura. Essa noção é usualmente referida na literatura neuropsicológica contemporânea como *influência epigenética* (ANNUNCIATO, 1995), desenvolvida a partir dos pressupostos de Vygotsky (1960), que se referiu ao conceito de *extracortical* – aprofundado posteriormente por Luria (1981 [1973]) – para se referir aos fatores considerados exteriores ao cérebro (na história e na cultura) e que o constituem funcionalmente (KOTIK-FRIEDGUT, 2006).

É evidente que há, também, uma Linguística tradicional que se orienta por uma concepção de *ciência* bastante próxima de práticas tradicionais das ciências biomédicas, buscando evidências por meio do estabelecimento de leis gerais, recorrendo à aplicação do método científico, a fim de garantir o seu estatuto de ciência. Para tanto, ambas excluem aquilo que é da ordem do individual, do subjetivo, como já apontava Coudry (1986). A autora afirma que teorias formais – como a estruturalista e a gerativista – não dariam conta dos fenômenos implicados nas patologias, uma vez que é essencial considerar a relação do sujeito com a cultura, com o outro, na história. A esse respeito, Novaes-Pinto (2012), afirma que:

[...] salientar as diferenças que marcam os discursos da Neurolinguística⁴ (confrontando as vertentes tradicionais e discursivas), contribui para tomadas de posição frente a várias outras questões que vão dos recortes dos fenômenos a serem investigados, passando pela

2 Com o objetivo de ilustrar essa tendência localizacionista de aspectos linguísticos nas pesquisas, podemos citar alguns dos títulos de artigos científicos encontrados nos periódicos especializados: *Neural correlates of naming animals from their characteristic sounds* (DAMASIO et al., 2001); *Patterns of dissociation in the processing of verb meanings in brain-damaged subjects* (KEMMERER et al., 2001); *Neural correlates of naming animals from their characteristic sounds* (TRANEL et al., 2003).

3 Coudry é nossa principal referência na área, pois sua tese de doutorado, defendida em 1986 – publicada em 1988 como *Diário de Narciso: afasia e discurso*, pela Editora Martins Fontes – constitui a obra fundadora da abordagem enunciativo-discursiva. Atualmente, a autora se refere à área como Neurolinguística Discursiva. Antes de 1986, outras publicações de Coudry já indicavam o percurso da autora na formação da Neurolinguística enunciativo-discursiva. Dentre essas, citamos Coudry e Possenti (1983), que, de acordo com Novaes-Pinto (1999), foi o primeiro texto a criticar a aplicação de modelos estruturalistas e gerativistas ao estudo da neurolinguística.

4 Cabe aqui ressaltar que a Neurolinguística que aqui caracterizamos por suas bases sócio-histórico-culturais foi inicialmente influenciada pela Análise do Discurso, pelo interacionismo que respaldava os estudos em aquisição de linguagem e teorias enunciativas. Com o tempo, os pesquisadores da área mobilizaram outros autores e construtos teórico-metodológicos. A própria terminologia para se referir à área encontra variações, dentre as quais as mais recorrentes são neurolinguística discursiva, neurolinguística enunciativo-discursiva e sociocognitiva. É de fundamental importância que se ressalte a compatibilidade dessas abordagens, que partilham pressupostos teórico-metodológicos fundamentais.

metodologia para abordá-los e as explicações possíveis, culminando, sempre, no retorno que a teoria dá para os acompanhamentos terapêuticos e para a qualidade de vida dos sujeitos com os quais trabalhamos.

A partir de seus trabalhos iniciais, já em 1982, Coudry passou a refletir sobre processos mais gerais recorrentes nas afasias, a partir de dados *singulares*, únicos e irrepetíveis, que emergem nos episódios dialógicos. Esses dados foram mais tarde referidos pela autora como *dados-achados* (COUDRY, 1986).⁵

O discurso institucionalizado das neurociências continua se baseando, usando aqui um conceito de Foucault (1998), na *vontade de verdade* que prevalece desde o século XIX de correlacionar os *sintomas* às áreas cerebrais supostamente afetadas. Por outro lado, a neurolinguística de bases sócio-histórico-culturais *resiste* ao discurso hegemônico e vai construindo uma vasta bibliografia, que inclui contraexemplos, problematizações a respeito do estabelecimento mecânico de relações entre causa e efeito, além de novas propostas para o estudo da linguagem na normalidade e nas patologias.

Nosso principal objetivo, no presente artigo, é o de apresentar uma síntese das principais contribuições de pesquisas que se dedicaram aos itens semiológicos das afasias no âmbito da neurolinguística – desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp) –, desde a década de 1980, sobretudo as propostas de ressignificação de termos ou mesmo de alterações terminológicas. Para tanto, remetemos em especial à pesquisa realizada por Amorim (2011), que revisita criticamente os trabalhos realizados nos últimos 25 anos no IEL/Unicamp, e destacamos a discussão sobre *agramatismo e fala telegráfica*.

A pesquisa de Amorim (2011) foi realizada por meio de buscas no *site* do banco de teses e dissertações da Unicamp, por palavras-chave, geralmente orientada pela terminologia tradicional com relação aos itens semiológicos (AMORIM, 2001, p. 41-46). Além das dissertações e teses, também compõem o *corpus* artigos e capítulos de livros que foram encontrados no decorrer da pesquisa. É necessário esclarecer que o recorte visou trazer para análise apenas os trabalhos que se ocuparam de itens semiológicos, mesmo não sendo este o ponto central da pesquisa. Pela natureza deste artigo, selecionamos da referida pesquisa apenas as reflexões sobre *agramatismo* (COUDRY, 1986; GUINDASTE, 1996; NOVAES-PINTO, 1992, 1997, 1999; KLEPPA, 2008) e *fala telegráfica* (NOVAES-PINTO, 1992, 1999; KLEPPA, 2008).

As pesquisas selecionadas são estudos de casos (ou remetem a estudos de casos previamente realizados). Sendo assim, permitem uma visão mais abrangente e, ao mesmo tempo, atenta às singularidades – dos sujeitos e dos próprios fenômenos. Como seus *corpora* são compostos por dados que emergem em situações dialógicas ou por meio de versões protocolares,⁶ permitem que observemos a linguagem em seu funcionamento efetivo.

5 No texto “O que é dado em Neurolinguística”, publicado em 1986 no livro organizado por Castro: *O método e o dado no estudo da linguagem*, a autora introduz o conceito de *dado-achado*.

6 Chamamos de “versões protocolares” as avaliações, de caráter metalinguístico ou não, não fechadas, ou seja, que podem, quando necessário, ser adaptadas ou revistas, visando compreender uma dificuldade específica de um determinado sujeito afásico. Constam, nessas versões protocolares, provérbios, piadas, textos em gêneros diversos, etc. Tais protocolos são inspirados pelos primeiros trabalhos de Coudry (1986, 1988).

Breve histórico da constituição da semiologia das afasias

Uma vez que o objetivo central de nossa pesquisa é apresentar e discutir trabalhos que analisam criticamente o agramatismo e a fala telegráfica, que são itens semiológicos, convém explicitar primeiramente o que entendemos por *semiologia* e, sobretudo, como esta foi construída no campo das afasias.

O termo *semiologia* se origina do grego σημειολογία *semeion* (sinal) + *logos* (estudo). Dessa forma, seria o estudo dos *sinais*. No campo da medicina, refere-se ao estudo das patologias e suas classificações. Trata-se de um termo mais genérico, que agrega um conjunto (ou constelação) de *itens semiológicos*, por sua vez destinados a nomear cada um dos *sinais/sintomas* que, reunidos de acordo com a frequência de ocorrência, definem as *síndromes* ou *categorias clínicas*.

Segundo Caplan (1993 [1987]), a neuropsicologia é a área mais prolífera em relação à produção de itens semiológicos. A esse respeito, também Sacks (1995, grifos nossos) afirma que:

A palavra favorita da neurologia é déficit, significando deterioração ou incapacidade de função neurológica, perda da fala, perda da linguagem, perda da memória, perda da visão, perda da destreza, perda da identidade e inúmeras outras deficiências e perdas de funções (ou faculdades) específicas. *Para todas essas disfunções (outro termo muito empregado), temos palavras privativas de todo tipo – afonia, afemia, afasia, alexia, apraxia, agnosia, amnésia, ataxia – uma palavra para cada função neural ou mental específica* da qual os pacientes, em razão de uma doença, dano ou incapacidade de desenvolvimento, podem ver-se parcial ou inteiramente privados.

Lecours *et al.*⁷ (apud NOVAES-PINTO, 1999) afirmam que não há consenso sobre a semiologia das afasias, porque esta é construída de acordo com os construtos teóricos das diferentes áreas. São tais construtos que determinam quais serão os agrupamentos dos *sinais* em *síndromes*. A semiologia atualmente utilizada para a classificação das afasias, na literatura em neuropsicologia e neurolinguística, é basicamente a mesma do século XIX, quando se acreditava numa relação direta e unívoca entre áreas específicas do cérebro e as funções superiores, dentre as quais a linguagem. Segundo Foucault (1998), a semiologia tem uma relação estreita com a *vontade de verdade* da época e, conseqüentemente, com a relação entre *ver* e *dizer*. Causa estranhamento afirmar que, apesar do avanço no conhecimento do funcionamento cerebral e mesmo do próprio funcionamento da linguagem, a semiologia permaneça imutável. Uma explicação para isso seria, de acordo com Novaes-Pinto e Santana (2009, p. 20), que “como o conhecimento de uma área vai sendo construído das propostas dos antecessores, a semiologia acaba sendo cristalizada ao longo do tempo, mesmo que os conceitos sejam criticados e reformulados”. As palavras de Luria (1977, p. 67) já apontavam para uma preocupação do autor com relação a essa questão:

Contemporary approaches to aphasia do not differ significantly from those formerly described by classical neurologists; Broca’s and Wernicke’s basic views have remained unchanged up to our time. [...] These basic concepts continue to be used, without significant changes, in modern neurological clinics, and although no one now takes the idea of separate

7 LECOURES, A.; DUMAIS, C.; TAINURIER, M. J. Les aphasies. In: BOTEZ, M.I. *Neuropsychologie clinique et neurologie du comportement*. Montréal: Université de Montréal, 1987. p. 307-324.

centres of higher mental functions and their inter-connections seriously, no real attempts have been made to revise these tenets of classical neurology.⁸

A pluralidade de itens semiológicos que compõem as categorias clínicas frequentemente confunde tanto aqueles que estão entrando em contato com a disciplina, quanto aqueles que vêm se dedicando a fenômenos específicos há muito tempo. As definições são muitas vezes contraditórias e devem ser analisadas criticamente. Por exemplo, o termo *agramatismo* significaria *sem gramática*. Entretanto, é impossível que alguém se comunique *sem uma gramática*, por mais que ela esteja alterada. Na fala referida como “telegráfica”, apesar da omissão ou substituição de elementos funcionais (preposições, artigos, conjunções), a própria ordem na organização dos elementos de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos) é resultado do funcionamento – ainda que alterado – de uma gramática (NOVAES-PINTO, 1992, 1999). Questões como esta serão objeto de análise posteriormente e só fazem sentido se considerarmos que a afasia é uma questão de *linguagem*, como já apontava Jakobson, em 1956.

Em publicação recente, sobre a questão específica da semiologia das afasias, Morato (2010, p. 30) afirma que:

[...] quando nos deparamos com a expressão “semiologia das afasias”, temos de nos certificar se estamos nos referindo basicamente ao sistema linguístico e seus níveis ou mecanismos de constituição (isto é, à língua em *strictu sensu*), ou ao funcionamento da linguagem e aos processos afeitos a ela, verbais ou não verbais.

A nosso ver, se uma semiologia das afasias quiser ser ao mesmo tempo sólida e abrangente, não pode se reduzir a uma semiologia da língua *strictu sensu*, mas sim pensar em uma semiologia da linguagem em funcionamento amplo: estrutura e funcionamento.

Essa questão já era central em meados dos anos 1980, quando a Neurolinguística discursiva começou a ser desenvolvida, confrontando as perspectivas tradicionais, tanto pelas concepções de *sujeito*, *cérebro* e *linguagem*, quanto pelos métodos adotados na pesquisa, privilegiando abordagens qualitativas e dados que emergem em situações dialógicas,⁹ a partir do acompanhamento longitudinal dos sujeitos. Lembramos que os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da área versam tanto sobre aspectos teórico-metodológicos quanto sobre a prática clínica.¹⁰

Em geral, a literatura posiciona o *normal* e o *patológico* em polos opostos e estáveis. Essa concepção tem implicações para a semiologia, uma vez que qualquer *senal* ou

8 As abordagens contemporâneas acerca das afasias não diferem significativamente daquelas descritas inicialmente pelos neurologistas clássicos; as visões básicas de Broca e de Wernicke permanecem inalteradas até nossos dias. [...]. Esses conceitos básicos continuam a ser utilizados, sem mudanças significativas, nas clínicas neurológicas modernas e, apesar de ninguém mais levar a sério a ideia de centros isolados de funções mentais superiores e suas inter-conexões, nenhuma tentativa real foi feita para rever esses princípios da neurologia clássica. (Tradução das autoras)

9 A esse respeito, veremos adiante como a noção bakhtiniana de *dialogismo* é fundamental para a abordagem enunciativo-discursiva, que, dentre as citadas anteriormente, é a que adotamos.

10 Atualmente, há pesquisadores trabalhando com essa mesma orientação em diversos centros de pesquisa do Brasil. Na Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (Uesb), foi criada recentemente a linha de pesquisa “Aquisição e Patologias da Linguagem”, à qual se vinculam docentes que se doutoraram no IEL/Unicamp. Citamos também pesquisadores na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dentre outras.

sintoma é tomado como uma alteração de um processo normal e deve ser imediatamente enquadrado em uma *síndrome*. Os parâmetros para avaliar normalidade e patologia são tomados como universais e independentes de elementos externos ao indivíduo – localização geográfica, a cultura local ou seus hábitos particulares.

A observação dos fenômenos em relação a um *ideal* e deslocada do contexto de produção se tornou habitual na Clínica, pois as categorias advindas desse método se constituíram como *moedas linguísticas* para as trocas entre profissionais (PORTER, 1993). Entretanto, a semiologia não deveria permanecer sempre a mesma, pois o conhecimento que se tem de um fenômeno não é estanque. Ao contrário, sempre se atualiza e reformula.

Uma vez que a semiologia utilizada atualmente data do século XIX, é preciso investigar também por que ela se constituiu dessa forma. A maior parte dos itens semiológicos que ainda resistem relaciona-se à tradição nominalista do século XIX; ao fato de as categorias serem prévias às observações, quando o papel do clínico era apenas o de encaixar nelas os sujeitos e as patologias, chegando aos diagnósticos que a instituição (Clínica) requer (NOVAES-PINTO, 1999; NOVAES-PINTO; SANTANA, 2009).

Cabe ainda salientar que a maioria das pesquisas que compõem o *corpus* de Amorim (2011) opta pelos *estudos de casos* como um dos aspectos da metodologia. Além das discussões sobre os itens semiológicos, explicitaremos também alguns desses aspectos metodológicos. Miceli (2001), dentre outros autores, enfatiza a relevância dos estudos de casos para o conhecimento que se tem hoje sobre o funcionamento cerebral e sobre as funções superiores:

Much of the theoretical progress in the neurology and neuropsychology of aphasia results from the detailed study of individual aphasic subjects. Single-case studies have proved to be a powerful heuristic tool in cognitive neurology/neuropsychology, and with time they have provided an impressive body of evidence, demonstrating the complex architecture of the linguistic system.¹¹

Linguagem e cérebro: relação compreendida a partir de um sujeito *real*

Apresentaremos, a seguir, as regularidades conceituais encontradas em nosso *corpus*, que dão visibilidade à abordagem discursiva nos estudos que realizamos, abrigada pela noção mais ampla de abordagem sócio-histórica-cultural.

Como o primeiro trabalho – *Diário de Narciso: afasia e discurso* (COUDRY, 1986) – é aquele ao qual hoje nos referimos como *fundador*, é a ele que recorreremos para apresentar algumas das concepções fundamentais da área, a saber: (i) sobre a relevância conferida ao sujeito na pesquisa; (ii) sobre a concepção de linguagem; e (iii) sobre o funcionamento cerebral.

Veremos que se trata de um movimento que se inicia em confronto com o modelo biomédico, mas não se resume a isso. As pesquisas propõem a mobilização de outros conceitos que, como veremos, mostram-se mais adequados para descrever e explicar fenômenos, o que os modelos tradicionais não dão conta.

¹¹ Grande parte do progresso teórico na neurologia e na neuropsicologia das afasias resulta do estudo detalhado de indivíduos afásicos. Os estudos de casos provaram ser uma ferramenta heurística poderosa na neurologia cognitiva/neuropsicologia e, com o tempo, acumularam um impressionante volume de evidências, demonstrando a complexa arquitetura do sistema linguístico. (Tradução das autoras)

Concepção de *sujeito* e outras a ela relacionadas

Uma das primeiras preocupações que surgem nos estudos – e isso está presente na maioria dos trabalhos da área – é a concepção de *sujeito* que será mobilizada para dar conta dos aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas. Todos os trabalhos pesquisados rejeitam o sujeito *assujeitado* – que é falado pela língua e pelos outros, assim como o sujeito *fonte do sentido*, destacado de qualquer lugar social, histórico ou ideológico. Opta-se, portanto, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, pelo sujeito *situado*, como definido por Sobral (2005, p. 22), na passagem a seguir:

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção “negociada” do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido quanto um sujeito assujeitado. A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido.

Os trabalhos em neurolinguística negam o apagamento do sujeito, que o transforma em *paciente* e o submete à camisa-de-força das avaliações metalinguísticas, sob o domínio da língua. Conforme afirma Coudry (2001 [1988], p. 68):

No caso dos afásicos, o modo como eles têm sido tradicionalmente avaliados revela sempre o ponto de vista de quem reproduz um sistema de regras e categorias fixas em que inexistem um lugar para o exercício subjetivo da linguagem. O afásico é sempre quem recebe os comandos do sistema e, nesse sentido, não passa pela experiência de constituir-se como locutor, perspectiva de quem produz um discurso sob a cobrança de uma “falta” sob o parâmetro do sistema.

Os conceitos bakhtinianos foram primeiramente convocados nos trabalhos de Novaes-Pinto (1999) para descrever os enunciados no âmbito das afasias e de outras patologias nas quais a linguagem se encontra impactada, mas também foram considerados importantes para a compreensão de processos subjacentes.¹² Tais conceitos estão intimamente imbricados, de modo que dificilmente se pode falar de um sem se remeter a outro, ou outros. A noção de *sujeito*, por exemplo, demanda a compreensão da relação do *eu-outro*, ou seja, do conceito de *alteridade*. Mesmo a escolha dos recursos linguísticos, pelo sujeito, na produção do enunciado, segundo Bakhtin (2006, p. 306), “é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada”. Novaes-Pinto (1999) chama a atenção para a noção de *dialogia* como fundamental quando tratamos de qualquer conceito bakhtiniano.

12 Podemos citar alguns trabalhos já concluídos que, a partir de 2004, foram orientados na perspectiva bakhtiniana no campo das afasias e de outras patologias que comprometem a linguagem: Beilke (2009), Canoas-Andrade (2009), Valiante (2009), Justo (2011), Amorim (2011), Deffanti (2011), Algave (2012), Cazarotti-Pacheco (2012), Mazuchelli (2012), Souza-Cruz (2013) e Fugiwara (2013), todos disponíveis na biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem e em: <<http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/teses.php>>.

Cérebro como Sistema Funcional Complexo

A concepção tradicional de cérebro, privilegiada pela ciência positivista, é constituída por modelos baseados em cálculos estatísticos que postulam um *cérebro médio*, que não corresponde ao cérebro de um sujeito real. Autores que se contrapõem a essa visão e que se tornaram fundamentais nas pesquisas em neurolinguística de abordagem enunciativo-discursiva são Mecacci e Luria. As pesquisas consultadas, justamente por se interessarem por sujeitos reais, não ideais, filiam-se a uma concepção sócio-histórico-cultural também com relação à concepção de cérebro, tal como defendida por Luria (1981 [1973], p. 27), que propõe que as funções mentais

[...] não estão “localizadas” em estreitas e circunscritas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em conjunto, cada uma das quais concorre com a sua própria contribuição particular para a organização desse sistema funcional.

As funções superiores não podem, portanto, ser vistas como faculdades isoladas no cérebro, às quais se relacionariam certos grupos bem definidos de células, mas como um Sistema Funcional Complexo (SFC). Segundo essa noção, o cérebro é um sistema dinâmico e flexível, capaz de se reorganizar em casos de lesão cerebral. As suas partes são solidárias e, dessa forma, áreas não tão específicas para uma determinada função passam a colaborar para compensar o trabalho daquela que foi comprometida, princípio da chamada *plasticidade cerebral*. A respeito da constituição do cérebro pela experiência externa, Sacks (1997)¹³ afirma que:

Dentro de certos limites, a experiência constantemente molda o cérebro e, assim, o cérebro também é um reflexo de experiências, pois as pré-determina. Como resultado, nossos cérebros se tornam pessoais. Pode-se fazer um transplante de coração, de fígado e haver problemas de rejeição, de identidade imunológica entre o coração e o fígado, mas não há identidade pessoal. Por outro lado, não creio que possa haver um transplante de cérebro, porque o cérebro é seu. O cérebro é você.

Uma das pesquisas que constituem o *corpus* do trabalho de Amorim (2011) é a de Canoas-Andrade (2009), que reflete sobre as influências epigenéticas à luz do estudo de caso do sujeito AJ, que apresenta uma *afasia fluente e progressiva* e que dá visibilidade às correlações nunca diretas entre o cérebro e os sintomas, tais como descritos nas teorias clássicas, ainda hoje tomadas como modelo pela neuropsicologia contemporânea (CANOAS-ANDRADE, 2009, p. 7):

Ao tomarmos contato com as imagens e com os laudos dos exames radiológicos, fomos surpreendidas, em primeiro lugar, pela singularidade do caso, que põe em cheque a correlação entre *afasia do tipo fluente e lesão posterior*. As tomografias revelam lesão mais extensa em região anterior, incluindo a região de Broca. Mais surpreendente ainda é o fato de, apesar dos impactos de AVCs hemorrágicos e isquêmicos, cirurgias de clipagem de aneurismas e atrofia corticais e sub-corticais, AJ continua se constituindo como sujeito social e da linguagem. (grifos nossos)

13 Tradução (nossa) de um trecho de entrevista dada ao programa *Roda Viva*, da TV Cultura, em 1997.

Concepção de *Linguagem*

Desde Coudry (1986), os trabalhos desenvolvidos na perspectiva sócio-histórico-cultural têm concordado que teorias formais da linguagem, como o estruturalismo e gerativismo não dão conta da complexidade dos aspectos envolvidos nas afasias e em outras patologias. Segundo a autora (COUDRY, 2001 [1988], p. 29):

[...] esses modelos teóricos, pelos propósitos particulares que os animam, tiveram que conceber-se mediante recortes epistemológicos que reduzem a complexidade da linguagem e a multiplicidade de seus fenômenos. Não podem, pois, ser aplicados diretamente a um domínio como o da neurolinguística, muito menos fornecer instrumentos para uma atuação na prática de avaliação e acompanhamento de sujeitos afásicos.

A concepção de linguagem que norteia os estudos em neurolinguística, citada em praticamente todos os trabalhos da área desenvolvidos no IEL, é explicitada por Franchi (1977, p. 33):

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua função criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado, mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que, ao mesmo tempo, constitui o simbólico mediante o qual se opera com a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Segundo Coudry (2001) essa concepção de *sujeito* que trabalha sobre os recursos da língua produzindo os enunciados vivos, que dão forma às nossas experiências, é a única compatível com as demais formulações das abordagens socioculturais, pois “não se pode escamotear o sujeito, fonte de origem dos dados, com quem vou constituir o modo de avaliá-lo e acompanhá-lo, em sua peculiaridade e especificidade” (2001, p. 195).

A semiologia das afasias à luz de pesquisas de bases sócio-histórico-culturais

Os trabalhos realizados na área têm se ocupado em marcar uma posição ético-filosófica que confronta as abordagens biologizantes dos fenômenos afasiológicos que apagam o sujeito, ao passo que ressaltam a doença. Elencamos, a seguir, o uso de alguns desses termos que são recorrentemente questionados nos trabalhos pesquisados:

- (i) *paciente* por *sujeito*, privilegiando o indivíduo que trabalha ativamente na constituição do sistema da língua (BAKHTIN, 2006; FRANCHI, 1977) e que busca um estado de equilíbrio entre saúde e doença (CANGUILHEM, 1995; SACKS, 1997);
- (ii) *déficit/distúrbio* por *dificuldade/alteração*, por entendermos que os enunciados dos sujeitos evidenciam os processos de reorganização. (COUDRY, 1986, 1988, NOVAES-PINTO, 1992, 1999).

Outro conceito importante que foi questionado por Novaes-Pinto é o de *grau de severidade*, que tradicionalmente é tomado como sendo objetivo, obtido a partir de escores em baterias neuropsicológicas. A classificação de uma afasia em “severa”, “moderada” ou “leve”, segundo a autora, não leva em conta o que o próprio sujeito diz de suas dificuldades. Dizer que uma afasia é *leve* minimiza, ainda, o sofrimento do sujeito que tem sua linguagem repentinamente impactada pela patologia. Esse conceito precisa ser reavaliado, segundo a autora, com relação ao *querer-dizer* (BAKHTIN, 2006) do sujeito afásico.

O fenômeno do agramatismo e a concepção de *fala telegráfica*

O agramatismo é um dos fenômenos mais estudados na literatura afasiológica. Pode ser compreendido como um sinal (sintoma) da afasia de Broca, relacionado às lesões anteriores e às afasias *não fluentes*; às vezes aparece mesmo como sinônimo da afasia de Broca ou ainda pode ser considerado como uma síndrome (NOVAES-PINTO, 1992).

Coudry (1986) acompanhou longitudinalmente o sujeito P,¹⁴ agramático, que posteriormente foi também sujeito da pesquisa de Novaes-Pinto (1992) e do trabalho de Guindaste (1996), que analisou a produção de preposições em seus enunciados, no paradigma gerativista. Segundo Coudry, P permaneceu por quase dois anos em um tratamento fonoaudiológico tradicional, no qual se enfatizava, sobretudo, a função referencial da linguagem. Seus enunciados consistiam, predominantemente, de palavras de conteúdo – geralmente substantivos – e prescindiam de palavras funcionais (preposições, artigos, pronomes, conjunções) e de flexões verbais e nominais. O dado a seguir ilustra as dificuldades iniciais de P (COUDRY, 1986, p. 116), mas também suas estratégias para responder às perguntas feitas pela interlocutora:

19/07/1984: Foto de dois homens em um barco, remando.

INV:¹⁵ E aqui, o que eles estão fazendo?

P: Rios, rios.

INV: O que estes homens estão fazendo?

P: Mudar, mudar [...]. Não é mudar, meu Deus!

Outro dado, de 1986 — dois anos, portanto, após o primeiro dado — indica tanto a instabilidade do quadro afásico quanto os efeitos do trabalho realizado com práticas efetivas de linguagem (COUDRY, 1986, 1988, p. 148):

14 P nasceu em 02/12/1935, brasileiro, funcionário público e solteiro. Em 1981 foi diagnosticado com aneurisma e submetido a cirurgia. Em 1982, sofreu um AVC por ruptura de aneurisma arterial. O diagnóstico tomográfico revela área de infarto cerebral têmporo-parieto-occipital. Foi acompanhado por Coudry por dois anos e quatro meses quando da escrita da tese. Mais informações podem ser encontradas em Coudry (1986, 1988).

15 INV era, em 1986, a sigla usada para se referir ao Investigador.

06/02/1986: A investigadora instruiu o sujeito a anotar em sua agenda quando chovesse.

INV: Não marcou os dias que choveu?

P: Não.

INV: Eu pedi para o senhor marcar os dias que choveu.

P: Ah, é?

INV: É.

P: Ontem foi.

INV: Foi o quê?

P: Ontem foi. (Entonação e acento marcados em “ontem”).

INV: Quem foi?

P: Ontem foi. (Entonação e acento de novo bem marcados.)

INV: Foi o quê?

P: Choveu.

Coudry (1986; 2001 [1988]) critica a ideia de categoria clínica – como o agramatismo – como um quadro estável e imutável, além de defender que somente um acompanhamento longitudinal em que predominem as situações dialógicas — em oposição à artificialidade dos testes — possibilita a reorganização da linguagem.

Novaes-Pinto (1992, 1997, 1999), a respeito das categorias clínicas, critica a noção de *síndrome* predominante nos estudos neurolinguísticos, baseada na necessária co-ocorrência de sintomas e principalmente por esses estudos desconsiderarem as variações individuais. Em sua pesquisa de doutorado, Novaes-Pinto (1999) reforça a crítica aos testes-padrão e à categorização dos fenômenos afásicos de forma estanque. A autora indica, em linhas gerais, quais são os problemas teórico-metodológicos dos trabalhos que não são capazes de dar conta de variações entre os casos ou daquelas observadas em um mesmo indivíduo em diferentes momentos: (i) tomar agramatismo como sinônimo de afasia de Broca; (ii) não considerar diferenças específicas entre fenômenos de naturezas diversas — mas com apresentações semelhantes — por exemplo, considerar a fala telegráfica como sinônimo de agramatismo; (iii) aplicar testes-padrão para um elevado número de sujeitos e dar aos resultados um tratamento estatístico que apaga justamente o que há de individual e que dá visibilidade aos processos; (iv) desconsiderar a relação do sujeito com sua própria afasia, o que dificulta ou impossibilita compreender o que é da afasia e o que é já uma estratégia de adaptação do sujeito (NOVAES-PINTO, 1997).

Outro trabalho que se dedicou a essa categoria foi o de Kleppa (2008), tendo a autora comparado a produção de preposições nessa afasia, por meio de dois casos, com os processos de uma criança em fase de aquisição de linguagem. A autora também questionou, em sua tese, o conceito de “fala telegráfica”. Kleppa discute questões da Teoria da Adaptação,¹⁶ postulando que a chamada “fala telegráfica” é uma estratégia adotada pelo sujeito para manter seu turno dialógico e a atenção de seu interlocutor.

16 Com destaque para os trabalhos de Kolk e Van Grunsven (1985); Kolk, Van Grunsven e Keyser (1985); Kolk, Helling e Keyser (1990); Kolk e Heesch (1990); Kolk e Hofstede (1994) e Kolk (1995, 2001a, 2001b, 2006, 2007).

A autora buscava compreender a produção (ou ausência de produção) de preposições ligadas a verbos. Para tanto, elaborou uma série de experimentos lúdicos, além de analisar episódios que emergiram em situações dialógicas e outros obtidos por meio de um teste de julgamento de gramaticalidade. Por meio de análises qualitativas e também quantitativas, conclui que as preposições e demais palavras funcionais não teriam sido “perdidas”, como postula a Teoria do Déficit Sintático Central. Os agramáticos poderiam produzi-las, mas isso levaria um tempo muito longo e o sujeito acabaria infringindo regras conversacionais.

Especificamente com relação à semiologia, a contribuição da autora questiona o termo “fala telegráfica”. Novaes-Pinto (1999) já havia proposto “fala de estilo telegráfico”, Kleppa (2008), entretanto, entende que o termo “telegráfica” é já anacrônico e realizou um experimento com sujeitos não afásicos, baseado em Tesak e Dittmann (1991, apud KLEPPA, 2008), em que falantes de língua portuguesa deveriam simular a escrita de um telegrama. Kleppa (2008, p. 37) constatou que havia mais contrastes do que semelhanças entre os enunciados desses sujeitos e a falta de preposições e outros elementos funcionais não foi marcante nas produções:

O resultado foi a comprovação de que a fala de sujeitos agramáticos não segue as mesmas regras sintáticas que as que encontramos nos telegramas (em que observamos basicamente a ordem canônica e o apagamento de palavras funcionais). Outras diferenças entre telegramas e fala agramática dizem respeito ao registro (os telegramas foram escritos, MS falou); planejamento (quem escreve um telegrama sabe o preço de cada palavra e assim calcula o que vai escrever, ao passo que não temos evidências de que o sujeito agramático calcula o uso que faz da fala reduzida); tempo de produção (os sujeitos do experimento receberam as situações por e-mail e tiveram tempo indeterminado para elaborar seus telegramas, enquanto o sujeito afásico estava envolvido num diálogo, correndo o risco de perder o turno se demorasse muito para falar).

A autora propõe, no lugar de *fala telegráfica*, a utilização do termo *fala reduzida*, baseando-se na gramática da língua inglesa:

Como o falante agramático precisa de mais tempo que um falante não-afásico para encontrar e articular as palavras que quer produzir e tem consciência da pressão temporal a que esta submetido numa situação interativa, ele produz uma fala sintaticamente simplificada. Esta fala simplificada é chamada de fala telegráfica ou fala elíptica, mas que preferimos chamar de fala reduzida.

A questão terminológica não é simples, mas gostaríamos de apontar que não usaremos mais o termo *fala telegráfica*, – apesar de ele ser corrente no âmbito da Teoria da Adaptação –, porque implicaria uma comparação intuitiva entre a fala de sujeitos agramáticos com a linguagem que aparece em telegramas. (KLEPPA, 2008, p. 37)

Fala reduzida, portanto, se apresenta como uma alternativa à terminologia tradicional adequada aos pressupostos da neurolinguística enunciativo-discursiva.

Considerações finais

No presente texto, buscamos apresentar reflexões acerca das principais contribuições de pesquisas realizadas na área de neurolinguística de abordagem sociocultural,

tanto na convergência de pressupostos teóricos, quanto na ressignificação (e eventuais propostas de substituição) de termos correntemente empregados na literatura sobre as afasias, destacando os termos *agramatismo e fala telegráfica*.

Não é tarefa simples, entretanto, fazer que essas reflexões cheguem aos espaços onde a semiologia tradicional está fortemente arraigada, em particular na Clínica, uma vez que tais termos se constituíram como moedas linguísticas para a troca de informações entre profissionais.

Foucault (2008, p. 18) afirma que a *vontade de verdade*, quando apoiada em uma instituição — como a Clínica —, “tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”, e é a partir das relações de poder que há a possibilidade de *resistência*.

Considerar o sujeito na sua relação com a linguagem, o uso efetivo da língua e não uma língua como sistema fechado e estável ou uma competência de um falante-ideal, por sua vez, constitui-se também como um discurso de resistência em relação a uma certa linguística — a das formas. Resistir, numa perspectiva foucaultiana, consiste, portanto, em inquietar-se diante de paradigmas estabelecidos e consagrados, questionando-os, investigando e propondo novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALGAVE, D. P. *Alterações de linguagem nas epilepsias: um estudo neurolinguístico*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2012.

AMORIM, A. B. A. de. *A semiologia das afasias: contribuições de uma abordagem enunciativo-discursiva*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANNUNCIATO, N. Plasticidade neuronal e reabilitação. In: *Temas em neuropsicologia e neurolinguística*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNp), 1995

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BEILKE, H. M. B. *Linguagem e memória na doença de Alzheimer: contribuições da neurolinguística para a avaliação de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

CANOAS-ANDRADE, R. *Questões neuropsicológicas e neurolinguísticas de uma afasia fluente/ progressiva: inferências a partir de um estudo de caso para a clínica fonoaudiológica*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAPLAN, D. *Neurolinguistics and linguistic aphasiology*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1993 [1987].

CAZAROTTI-PACHECO, M. *O Discurso Narrativo nas Afasias*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso – discurso e afasia*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

_____. *Diário de Narciso – discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1988].

_____. O que é dado em Neurolinguística. In: CASTRO, M. F. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. Avaliar Discursos Patológicos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 5, p. 99-109, 1983.

DAMASIO, H. et al. Neural Correlates of Naming Actions and of Naming Spatial Relations. *Neuroimage*, v. 113, p. 1053-1064, 2001.

DEFFANTI, B. L. *Produção escrita e inclusão escolar: um estudo neurolinguístico*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1998.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANCHI, C. *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1977.

FUGIWARA, R. V. E. *Questões relativas às dificuldades de compreensão nas afasias: abordagem Neurolinguística*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUINDASTE, R. M. G. *O agramatismo: um estudo de caso em português*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

JUSTO, J. M. V. N. *Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

KEMMERER, D. et al. Patterns of dissociation in the processing of verb meanings in brain-damaged subjects. *Language and Cognitive Processes*, v. 16, n.1), p. 1-34, 2001.

KLEPPA, L. *Preposições ligadas a verbos na fala de uma criança em processo de aquisição de linguagem e de dois sujeitos agramáticos em processo de reconstrução de linguagem ou “Eu e você? Diferente”*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KOLK, H. A time-based approach to agrammatic production. *Brain and Language*, v. 50, p. 282-304, 1995.

_____. Syntactic impairment is the bottleneck to communication in nonfluent aphasia. *Aphasiology*, v. 15, p. 381-385, 2001a.

_____. Does agrammatic speech constitute a regression to child language? A three-way comparison between agrammatic, child and normal ellipsis. *Brain and Language*, v. 77, p. 340-351, 2001b.

_____. How language adapts to the brain: An analysis of agrammatic aphasia. In: PROGOVAC, L. et al. (Ed.) *The syntax of nonsententials*: Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2006. p. 229-258.

_____. Variability is the hallmark of aphasic behaviour: Grammatical behaviour is no exception. *Brain and Language*, v. 101, p. 99-102, 2007.

KOLK, H.; HEESCHEN, C. Adaptation symptoms and impairment symptoms in Broca's aphasia. *Aphasiology*, v. 4, n. 3, p. 221-232, 1990.

KOLK, H.; HELING, G.; KEYSER, A. Agrammatism in Dutch: two case studies. In: MENN, L.; OBLER, L. K. (Ed.) *Agrammatic aphasia*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1990. p. 179-280.

KOLK, H.; HOFSTEDDE, B. T. M. The choice for ellipsis: a case study of stylistic shifts in an agrammatic speaker. *Brain and Language*, v. 47, p. 505-507, 1994.

KOLK, H.; VAN GRUNSVEN, M. J. F. Agrammatism as a variable phenomenon. *Cognitive Neuropsychology*, v. 2, n. 4, p. 347-384, 1985.

KOLK, H.; VAN GRUNSVEN M.; KEYSER, A. On parallelism between production and comprehension in agrammatism. In: M. L. KEAN. *Agrammatism*. London: Academic Press Inc., 1985. p. 165-206.

KOTIK-FRIEDGUT, B. Development of the Lurian Approach: A Cultural Neurolinguistic Perspective. *Neuropsychology Review*, v. 16, n. 1, p. 43-52, 2006.

LURIA, A. R. *The Working Brain*. London: Penguin Books, 1981.

_____. *Neuropsychological studies in aphasia*. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger B. V., 1977.

MAZUCHELLI, L. *O efeito de práticas sociais com leitura e escrita em um caso de afasia progressiva: (re)encontros*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MECACCI, L. *Conhecendo o cérebro*. São Paulo: Nobel, 1984.

MICELI, G. Disorders of single word processing. *J Neurol*, v. 248, n. 8, p. 658-664, 2001.

MORATO, E. M. *A semiologia das afasias: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Cortez, 2010.

NOVAES-PINTO, R. do C. *Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. Agramatismo e processamento normal da linguagem. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 32, p. 73-85, 1997.

_____. *Uma contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: v. 47, n. 1, p. 55-64, 2012.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. O. Semiologia das afasias: uma discussão crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, p. 413-421, 2009.

PORTER, R. Expressando sua enfermidade: a linguagem da doença na Inglaterra Georgiana. In: BURKE, P.; PORTER, R. (Org.) *Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993. p. 365-394.

SACKS, O. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. Entrevista ao Programa Roda Viva. TV Cultura, 1997. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=oliver%20sacks%20roda%20viva>>. Acesso em abr. 2012.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA-CRUZ, T. C. *Em briga de marido e mulher ninguém mete... o garfo: estudo discursivo da produção de parafasias literais e semânticas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

TRANEL, D. et al. Neural correlates of naming animals from their characteristic sounds. *Neuropsychology*, v.41, n. 7, p. 847-854, 2003.

VALIANTE, J. B. G. *Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VYGOTSKY, L. *Development of Higher Mental functions*. Moscou. Academia Pedagogical Sciences, 1960.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 1983.

Estruturas de tópico-comentário na fala reduzida de um sujeito afásico

(Topic-comment structures in an aphasic subject's reduced speech)

Lou-Ann Kleppa¹

¹Departamento de Letras Vernáculas – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

loukleppa@yahoo.com

Abstract: The present study is developed within the field of Neurolinguistics from an enunciative-discursive perspective and the Adaptation Theory (subscribed by Kolk and colleagues). Here we discuss the word order observed in the reduced speech of NIC, who takes part on the weekly meetings of the aphasic group at UFSM. According to Adaptation Theory, agrammatic speech is the result of an adaptation strategy the subject adopts to bypass his linguistic difficulties. Then a simplified syntax emerges, which we call *reduced speech*. Syntactic structures in the canonical order (SVO) with a finite verb are thus not part of the reduced speech. In this study, we give relevance to the topic-comment structures identified in NIC's speech.

Keywords: agrammatism; reduced speech; fluency; topic-comment.

Resumo: O presente estudo está ancorado na Neurolinguística de perspectiva enunciativo-discursiva e na Teoria da Adaptação (desenvolvida por Kolk e colegas). O trabalho pretende discutir a ordem de palavras observada na fala reduzida de NIC, participante dos encontros semanais do grupo de convivência de sujeitos cérebro-lesados da UFSM. Segundo a Teoria da Adaptação, a fala agramática é resultado de uma estratégia de adaptação do sujeito às suas dificuldades linguísticas, fazendo emergir então uma sintaxe simplificada que aqui chamamos de *fala reduzida*. Estruturas sintáticas na ordem canônica (SVO) e com o verbo conjugado, portanto, não fazem parte da fala reduzida. Neste estudo, é dada relevância às construções de tópico-comentário identificadas na fala de NIC.

Palavras-chave: agramatismo; fala reduzida; fluência; tópico-comentário.

Sobre a perspectiva enunciativo-discursiva

Esta pesquisa inscreve-se na área de neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva (ver COUDRY, 1996[1988]; MORATO, 2002), como é praticada no Centro de Convivência de Afásicos (CCA), situado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Isso se dá porque tanto Elenir Fedosse, a coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Convivência (GIC), situado na UFSM, como a autora deste artigo, que participa enquanto pesquisadora colaboradora das sessões do grupo, tiveram sua formação no IEL e no CCA.

Por ser peculiar, consideramos que a abordagem neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva precisa ser apresentada. Nesta perspectiva, *afasia* é entendida como sendo o resultado de uma lesão cerebral; causada por acidente vascular cerebral (AVC, ou derrame), traumatismo crânio-encefálico (TCE) ou tumor que comprometeu a linguagem de um sujeito falante em algum aspecto. Esta lesão afeta tanto a linguagem como o corpo do sujeito (hemiparesia). Sob a perspectiva enunciativo-discursiva que adotamos, a afasia é também vista como uma questão social, não apenas uma questão linguística:

Do ponto de vista da Neurologia, o afásico – aquele que tem ou exibe uma afasia – é um sobrevivente. A afasia implica ou impõe sempre outras formas de relação do sujeito com sua linguagem, com o outro, com o mundo. A afasia, desse modo, deixa de ser simplesmente uma questão linguística, uma questão cognitiva, uma questão de saúde; ela se torna uma questão social (Morato, 2000). (MORATO, 2010, p. 13-14)

Isso porque o sujeito afásico se movimenta na língua, no tempo e no espaço de maneira diferente do sujeito não-afásico, muitas vezes sofrendo preconceito em função de suas alterações de linguagem: familiares e amigos não têm certeza se foram compreendidos pelo sujeito afásico, não têm paciência para esperar que formule um enunciado, completam seus enunciados, adivinhando o que quer dizer, falam por ele. Se tratado dessa maneira, o sujeito afásico não é estimulado a fazer uso da linguagem verbal e assim reconstruir sua linguagem e subjetividade. Por fim, sob a abordagem da Neurolinguística de perspectiva enunciativo-discursiva, interessa investigar a relação do sujeito afásico com a linguagem e com a sua afasia (NOVAES-PINTO; SANTANA, 2009; NOVAES-PINTO, 2007; 2012a; 2012b).

A correlação entre cérebro e linguagem não é sistemática e universal, porque o cérebro humano é, como Luria (1981) formulou, um sistema funcional complexo capaz de mudar e se adaptar a influências do meio. Assim, acreditamos ser impossível traçar correspondências diretas entre locais do cérebro e comportamentos linguísticos.

A abordagem adotada aqui diferencia-se dos modelos correntes de afasia num aspecto fundamental: não toma a linguagem do sujeito afásico como evidência de (in) competência linguística, nem como objeto de conhecimento. Destarte, não avaliamos a linguagem dos sujeitos cérebro-lesados através de uma metodologia quantitativa centrada em testes (metalinguísticos, envolvendo a produção/ compreensão de palavras ou frases isoladas). Para detectar as dificuldades linguísticas de sujeitos afásicos, privilegamos a análise de contextos de comunicação verbal em que estejam envolvidos. Tomamos o enunciado, cuja fronteira é a fala do outro (BAKHTIN, 1997) como unidade de análise em investigações microgenéticas de episódios dialógicos.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 291)

Entendemos, como Bakhtin, que o sujeito afásico não está sozinho quando enuncia, mas que confia na atividade responsiva de seu interlocutor e que ambos, no processo de interação através da linguagem, constroem o diálogo. Nesse sentido, a noção de *acabamento* de Bakhtin (1997) se torna um conceito interessante para se analisarem episódios de fala produzidos no contexto dialógico:

O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares. (1997, p. 299)

E mais adiante: “a aptidão do enunciado para condicionar uma atitude responsiva ativa nos outros parceiros da comunicação” (BAKHTIN, 1997, p. 306).

Com base no pensamento bakhtiniano, entendemos que o sujeito afásico é um falante que, em função da lesão cerebral, teve sua linguagem afetada, mas não a sua disposição colaborativa para engajar-se num diálogo, atividade em que se dão trocas linguísticas. Nos dados apresentados aqui, observaremos a dinâmica dialógica.

Sobre o grupo em geral e NIC em específico

As atividades desenvolvidas nas sessões do GIC, grupo de pesquisa e extensão com os sujeitos afásicos, envolvem a ação de linguistas, estudantes de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Os participantes do grupo também são atendidos individualmente em Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, nas dependências da Clínica-Escola de Fonoaudiologia (SAF: Serviço de Atendimento Fonoaudiológico) e/ou na Clínica-Escola de Terapia Ocupacional. Todas as sextas-feiras o grupo se reúne (recentemente no SAF) por duas horas e meia numa roda, em que os fatos marcantes da semana são abordados e atividades diversas são desenvolvidas. A cada início de semestre, os sujeitos afásicos são envolvidos na escolha dessas atividades (música, passeio, cinema são exemplos de atividades propostas por eles). Afásicos e não-afásicos (os familiares dos sujeitos cérebro-lesados) interagem através da linguagem verbal e da expressão corporal. Assim, discutem assuntos da atualidade (notícias, viagens, estado de saúde), praticam jogos (de memória, coordenação motora, linguagem) e discutem questões de saúde (quando voltam de consultas médicas) e afasia (especialmente quando um novo membro se junta ao grupo). Sempre no último encontro do mês, os acompanhantes/ familiares são convidados a se reunirem com a psicóloga que acompanha o grupo. O grupo também se engaja em atividades de culinária e atividades ao ar livre, como, por exemplo, a festa junina e o planejamento de uma viagem pelo interior do estado. Todas estas atividades desenvolvidas no grupo não são terapêuticas, mas têm efeito terapêutico para os sujeitos afásicos.

NIC (64), o sujeito cuja fala é analisada aqui, foi vítima de dois AVCs isquêmicos (um em 2001, outro em 2009, depois do qual foi submetido a cirurgia de clipagem para evitar novos AVCs) diagnosticado com “fala telegráfica”, que chamaremos de *fala reduzida*. Em virtude da hemiparesia, NIC usa bengala para se locomover e está engajado no processo fisioterapêutico de abertura da mão direita. Antes da lesão, NIC exercia a profissão de topógrafo (aposentou-se em 1998). Chegou ao grupo e para atendimento com fonoaudióloga em 2008, queixando-se de incapacidade para ler e escrever. Interrompeu as atividades no grupo em 2009 e o atendimento fonoaudiológico por um ano para tratamento em Porto Alegre e depois voltou. A cada reinício, suas dificuldades eram ampliadas. No prontuário fonoaudiológico disponível no SAF de 2011 de NIC, consta a dúvida se NIC era alfabetizado (ele copia, com traço vacilante, mas não escreve espontaneamente nada além do próprio nome). No tocante à leitura, NIC afirma que reconhece apenas o próprio nome, mas participa (reclamando que está sem óculos) de atividades no grupo que envolvam a leitura de palavras. NIC mora numa cidade a 65 km de Santa Maria e vem sempre sozinho de ônibus/carona e caminha aproximadamente 3 km até o SAF. É divorciado, mas vive com a ex-esposa na mesma casa e tem um filho adulto que mora em outra cidade e que vê ocasionalmente.

Coletamos dados de *fala reduzida* espontânea realizada no âmbito do grupo, ou seja, de caráter dialógico. Os dados foram coletados ao longo de um ano, portanto são de caráter longitudinal. Como a proposta deste trabalho não é quantitativa, não contrastamos aqui a fala reduzida de NIC com a sua produção “normal” (leia-se: sentenças que apresentam SVO+adjuntos) e nos concentramos apenas em dados de fala em que se observa o que chamamos de *fala reduzida* (sentenças não-finitas, ou sejam sem verbo ou sem verbo conjugado, em ordem não-canônica, ou seja, construções de tópico-comentário).

Sobre agramatismo, fluência e fala reduzida

Jakobson (1971) foi o primeiro a insistir que as afasias são uma perturbação da linguagem, e propôs critérios puramente linguísticos para descrever e classificar as afasias. Grande parte das marcas de agramatismo descritas por Jakobson estão relacionadas com o nível sintático da organização da língua. Este autor não trata, por exemplo, das classificações *fluente x não-fluente*. Segundo Novaes-Pinto:

Nos estudos discursivos das afasias que vimos realizando, a compreensão da fluência não é apartada das outras questões relativas às dificuldades dos afásicos. Em outras palavras, não temos um protocolo para avaliar ou categorizar/ classificar a fluência como um critério isolado. Buscamos compreendê-lo em relação às demais dificuldades observadas. (2012a, p. 126)

As reflexões de Novaes-Pinto são motivadas por Scarpa (1995), que rejeita uma dicotomia entre *fluência* e *não-fluência*, afirmando que a disfluência é constitutiva da linguagem e colocando os dois conceitos numa perspectiva de continuidade. O que diferencia a fala de sujeitos afásicos com agramatismo de sujeitos não-afásicos é a frequência de momentos não-fluentes na fala.

Não acreditamos que os sujeitos com agramatismo sejam, por definição, disfluentes. Usamos o critério da fluência para caracterizar a fala dos sujeitos com agramatismo como um critério relativo, usado em contraste com a fala fluente. Assim, um sujeito com agramatismo não é disfluente em absoluto, mas em relação a alguém com a fala fluente, porque a frequência com que aparecem disfluências é mais alta que na fala não-afásica. Igualmente não acreditamos que sujeitos com agramatismo tenham perdido sua língua materna ou parte dela. Entendemos o agramatismo como um distúrbio de processamento da linguagem, não como um déficit estrutural.

As práticas de aplicar testes padronizados que avaliam as capacidades linguísticas do falante (inclusive a de produzir certo número de palavras num período de tempo estabelecido, medida numa “escala de fluência”) e de localizar a lesão cerebral com base em imagens do cérebro e procurar por uma relação direta entre o local da lesão e a produção linguística do sujeito agramático, para depois classificá-lo, revelam uma concepção de língua relativamente estática por parte do pesquisador. Esta concepção de língua é criticada por autores como Novaes-Pinto e Kolk e colaboradores (desde 1985).

Por razões diversas, estes autores argumentam que as dificuldades do falante com agramatismo não são “uma janela direta” para a sua língua. Juntamente com Novaes-Pinto, não acreditamos que a língua seja representável através da concepção saussureana de sistema, mas como um *trabalho, atividade constitutiva quase estruturante, quase estrutura*, como é para Franchi (2011[1992]):

Pensamos que se tem privilegiado a linguagem (por sua aproximação às linguagens restritas dos sistemas formais) como instrumento de regularização e de normalidade, limitando-se a sua virtualidade, quando um dos aspectos (essencial) é o de prestar-se eficazmente à subversão das categorias e valores, à expressão da “esquizofrenia” que cria universos encantados, poemas, teorias. (p. 58-59)

E mais adiante:

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 2011[1992], p. 64)

Já Kolk e colaboradores (KOLK; VAN GRUNSVEN, 1985; KOLK; VAN GRUNSVEN; KEYSER, 1985; KOLK; HELING; KEYSER, 1990; KOLK; HEESCHEN, 1990; 1992; 1996; HAARMANN; KOLK, 1991a; 1991b; 1994; HOFSTEDE, 1992; KOLK; HOFSTEDE, 1994; KOLK, 1995; 2001a; 2001b; 2006; 2007) elaboraram a Teoria da Adaptação porque estão convencidos de que a fala do sujeito com agramatismo não é resultado do distúrbio linguístico, mas uma forma de o sujeito se adaptar às suas dificuldades linguísticas. A fala agramática não é, portanto, resultado direto da lesão cerebral, mas de uma solução encontrada pelo falante de se comunicar num tempo de fala aceitável para o interlocutor.

Neste aspecto, em que há uma aposta no sujeito ativo, responsivo e que se relaciona com a sua língua e seu distúrbio linguístico, acreditamos ser possível trazer a Teoria da Adaptação para a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva. Se compreendemos a afasia como uma questão social (além de linguística, cognitiva e de saúde), faz sentido que apostemos numa teoria que postula que a linguagem do sujeito afásico é como é devido à interação com o outro, uma adaptação ao tempo do diálogo. Entendemos que as duas abordagens não são completamente congruentes, como veremos a seguir, mas há pontos de convergência possíveis, de modo que a Teoria da Adaptação pode iluminar processos específicos do agramatismo.

A Teoria da Adaptação formulou o problema do distúrbio linguístico do sujeito agramático através da hipótese da janela temporal (*Temporal Window Hypothesis*). Os trabalhos de Haarmann e Kolk (1991a; 1991b, 1994) e Kolk (1995) focam no distúrbio temporal de processamento, que basicamente consiste numa limitação de capacidade para preencher simultaneamente os espaços sintáticos de uma oração, ou seja, um distúrbio de natureza temporal no processamento da língua a ser falada. A capacidade de processar a língua a ser produzida é afetada de tal maneira que a informação ou é ativada tardiamente ou decai antes de ser encadeada com outras informações que possam fazer emergir uma fala inteligível para o interlocutor.

Para a Teoria da Adaptação, a fala agramática é o resultado de uma estratégia para evitar (*avoidance behaviour*) uma sobrecarga computacional (*computational overload*). Coordenar conteúdo informacional e forma sintática simultaneamente não funciona de

maneira adequada (dependendo do grau de severidade do agramatismo), portanto estruturas simplificadas são planejadas. Um denominador comum das sentenças simplificadas é que são não-finitas (*nonfinite*: ou sem verbo, ou sem marcas de flexão no verbo, o que em português significa predominantemente gerúndio e particípio, mas em holandês significa predominantemente infinitivo). A produção de estruturas simplificadas tem como efeito o uso de um tempo menor para a enunciação. Assim, as sentenças incompletas contrabalançam a disfluência.

Uma discípula de Kolk, Marina Ruiten, também fonoterapeuta, investiu na reabilitação *compensatória* (em contraponto com a *restauradora*) para que seus pacientes com agramatismo obtivessem sucesso comunicativo (transmissão de conteúdo com maior fluência) através do abuso (*overuse*) de elipses. Entendemos que, na reabilitação compensatória, métodos de socialização e negociação da significação estejam em jogo, ao passo que, na reabilitação restauradora, o alvo seja o sistema linguístico. Para executar a reabilitação, Ruiten aplicou a REST (*Reduced Syntax Therapy*), um programa terapêutico exequível em 16 semanas de Schlenck, Schlenck e Springer (1995) e Springer, Huber, Schlenck e Schlenck (2000) (apud RUITER, 2008). O principal foco da REST é fazer o sujeito com agramatismo gerar sentenças não-finitas. Ruiten (2008) discute as vantagens e desvantagens deste método terapêutico, já que ele implica em adaptações que o sujeito afásico precisa fazer às suas metas comunicativas (especialmente os que se esforçavam para produzir sentenças completas sentiam a face ameaçada ao falar “como estrangeiro ou como criança”) e à situação socioemocional do diálogo, como explicitado em Heeschen e Schegloff (1999).

Ruiten (2008) relata que todos os sujeitos que participaram da REST demonstraram ser capazes de aprender a se comunicar através de elipses, mas aponta para uma grande variação entre os sujeitos. De doze sujeitos, onze continuaram preferindo elipses após a terapia, ao passo que um sujeito apresentou um aumento significativo de sentenças completas durante e depois da terapia.

Pelo fato da Teoria da Adaptação não dar destaque à concepção de língua e de falante que adota (especialmente a relação do falante com a língua, com a afasia e com o interlocutor) e pelo fato de seus adeptos trabalharem com a aplicação de testes padronizados, contarem *omissões* e *substituições*, por exemplo, e lidarem com *elipses* e *fala telegráfica* de uma maneira meramente descritiva e pouco crítica, acreditamos que seja necessário explicitar os limites da adoção da Teoria da Adaptação neste trabalho. Adotamos a Teoria da Adaptação porque ela oferece uma visão do sujeito afásico enquanto sujeito ativo que adapta a sua fala à situação de fala, relaciona a fala agramática ao tempo de fala e prevê (ao invés de lamentar) uma sintaxe reduzida.

Entendemos que o uso do termo *ellipse* para descrever a fala de sujeitos com agramatismo poderia aludir a operações de apagamento de itens linguísticos, o que não acreditamos ser o caso na fala agramática. Igualmente não empregamos o termo *fala telegráfica* porque, de acordo com Kleppa (2008), a finitude do verbo, a ordem das palavras e as preposições examinadas tanto na fala de sujeitos com agramatismo quanto em telegramas (produzidos em situação de experimento com sujeitos não-afásicos) diferenciam os dois registros. Uma primeira barreira é imposta pela própria natureza dos dois registros: enquanto os telegramas são escritos, a linguagem agramática analisada aqui é falada. Os dois registros recorrem a estratégias comunicativas completamente diferentes, como, por exemplo,

a pontuação, os símbolos e assinaturas encontrados nos telegramas e as pausas, curvas entonacionais, qualidade de voz e os gestos faciais e corporais encontrados nos dados de agramatismo. Como apontado por Tesak e Dittmann (1991, p. 1133), que primeiramente se debruçaram sobre a diferenciação entre a fala agramática e os telegramas, a questão do tempo de produção também deve ser levada em consideração. Não é sabido quanto tempo os sujeitos precisam para escrever os telegramas, mas podemos contar o tempo que os sujeitos com agramatismo precisam para encontrar e articular as palavras, e quantos turnos lhe foram assaltados por seus interlocutores.

Outra disparidade entre os dois registros são as motivações para escrever telegramas e manter uma conversação. O gênero discursivo telegrama exige que se faça uso de elipses, já que sentenças completas custariam caro. Dessa maneira, é esperado que o telegrama seja elíptico. Em contrapartida, o sujeito agramático é um falante, e é esperado de falantes que produzam sentenças completas, não elípticas (exceto quando houver respostas diretas a perguntas do interlocutor, repetições de palavras, reformulações e marcas conversacionais).

Acreditamos que seja possível agrupar registros/ gêneros em que se observa um planejamento sintático simplificado que ocupa um espaço/ tempo diminuto sob a rubrica de *estilo reduzido*. Em Kleppa (2010) foi sugerido que:

[...] o termo *estilo reduzido* pode ser usado para descrever, por exemplo, manchetes de jornal, telegramas, fala agramática, receitas culinárias, *slogans*, *baby talk*, *foreigner talk*, *teacher talk*, os comentários do narrador de um jogo de futebol no momento em que a bola se aproxima do gol etc., ao passo que ‘fala telegráfica’ e ‘fala elíptica’ são inadequados, já que ambos pressupõem o apagamento de unidades linguísticas. (p. 107)

Sobre a ordem das palavras

Quanto à ordenação de palavras, ponto de análise eleito neste trabalho, há autores que notam *problemas* com a ordem das palavras (cf. BASTIAANSE; VAN ZONNEVELD, 2005; BEEKE et al., 2007; CARAMAZZA; BERNDT, 1985; SIPLE, 2006; YIU; WORALL, 1996). Hagiwara e Caplan (1990) e Halliwell (2000) são os únicos autores que, contrastando com esta ordem de palavras *caótica* apontada pelos demais autores, afirmam que os sujeitos agramáticos por eles testados tendem a usar estruturas canônicas. Ainda podemos agrupar os autores que apenas mencionam que a sintaxe de sujeitos agramáticos é reduzida, simplificada, “telegráfica”: Bastiaanse e Van Zonneveld, 2005; Beeke et al., 2007; Caramazza e Berndt, 1985; De Roo et al., 2003; De Villiers, 1974; Halliwell, 2000; Menn, 1990; Menn e Obler, 1990 e Ouhalla, 1993.

Botelho (2010) parte do princípio de que a ordem SVO+adjuntos é tida como canônica para a língua portuguesa, porque se toma como referência a escrita. Na oralidade, outras configurações se mostram tão “naturais” como a ordem SVO+ adjuntos. O que determina diferentes ordenações de palavras na sentença, segundo o autor, é, por exemplo, a natureza do verbo (transitivo direto/ intransitivo/ verbos sem sujeito), ou a pretensão estilística do falante.

Conforme já discutido em Kleppa (2008, 2009, 2010), a língua portuguesa oferece uma forma alternativa de arranjar os elementos de uma sentença: construções de

tópico (CTs). Essas construções chamam atenção principalmente quando a preposição que faria a integração entre o tópico e o comentário é apagada. Como exemplo, podemos lembrar as palavras de ordem entoadas durante as Jornadas de Junho de 2013, registradas em reportagem de Mário Magalhães (2013): “A massa gritou, desprezando a preposição: ‘A Copa, a Copa, a Copa eu abro mão, eu quero mais dinheiro pra saúde e educação!’”. A partir do momento em que esta construção foi registrada pela imprensa escrita, a preposição foi acrescentada à sentença nos jornais – e nas ruas.

A estrutura de tópico-comentário tem ganhado visibilidade na literatura sobre linguística em língua portuguesa a partir de Pontes (1987) e está paulatinamente ganhando sua devida atenção, como podemos notar no trabalho de Belford (2006), que partiu do pressuposto de que as CTs são abundantes na oralidade. Existem diversos padrões de estruturas de tópico-comentário, como foi apontado por diversos autores. Os gerativistas, em especial, tratam do movimento de *topicalização*, portanto de “deslocamento à esquerda”, movimento que não endossamos aqui. Segundo Botelho (2010), o deslocamento à esquerda dá espaço ao surgimento do pronome-cópia – que não aparece nos nossos dados de fala reduzida.

De modo geral, o tópico (assunto sobre o qual se quer falar: *aboutness*) é anunciado na posição de tema – depois de uma separação prosódica, indicada nos dados pelas reticências – e o comentário é alocado na posição de rema, de informação nova sobre aquele assunto anunciado no tópico. Construções de tópico-comentário são comuns em língua portuguesa, mas não são utilizadas com frequência significativa pelos indivíduos falantes de língua portuguesa. Na fala reduzida produzida por NIC, a estrutura de tópico-comentário é usada com frequência expressiva. Exemplos são:

- (1) **Porto Alegre!** ... só um irmão (coletado em 15/02/2013)
- (2) **O Anderson?** Domingo ... mas é::: um minuto (coletado em 26/07/2013)

Segundo Jacobs (2001), a principal característica de tal estrutura é a separação formal entre o tópico e o comentário. No episódio (1), pode-se observar a pausa (marcada pelas reticências) entre o tópico e o comentário e no episódio (2) pode-se perceber a mudança na curva entonacional (marcada pelo ponto de interrogação) que separa o tópico do comentário. Estes dois episódios são exemplos de fala reduzida: são não-finitos porque não há verbos.

Qualquer elemento linguístico pode figurar como tópico (nos episódios acima, temos sintagmas nominais, no episódio (4) teremos um advérbio), e assim os graus de integração sintática do tópico com o comentário são variáveis. Num extremo de mínima integração sintática, a relação entre o tópico e o comentário precisa ser feita pela via semântica/ pragmática/ discursiva:

A análise dessas construções tópicas nos coloca inevitavelmente no nível do discurso. A interpretação semântica do tópico depende do contexto do discurso ou do contexto pragmático. Forçosamente, sente-se a necessidade de ultrapassar os limites de uma análise estreitamente sintática. (PONTES, 1987, p. 40)

Este tipo de construção em que não há relações sintáticas explícitas entre o tópico e o comentário é chamado de *hanging topic* por autores como Jacobs (2001) e Maslova

e Bernini (2006). Esta é uma estrutura produtiva na fala de NIC, como vimos nos episódios (1) e (2), em que ele conta que tem um irmão em Porto Alegre e que viu o filho no domingo por pouco tempo.

Nos episódios a seguir, veremos construções mais complexas:

- (3) NIC **eu:... doze ano...** pra coi... pra coisa assim:... é... barbaridade
conhecia na-da na-da na-da na-da
 Ibp Não lembrava... não conseguia falar
 NIC Nada nada nada nada nada era... não sei eu:... é... bom eu era que... é... **uma dor de cabeça**
CIN-CO A-NO (coletado em 24/08/2012)

No dado (3), observamos, no primeiro enunciado de NIC, na posição de tópico, o pronome pessoal **eu**. O interlocutor entende que é sobre este assunto que NIC vai falar. O que ele tem a dizer sobre si é que ficou afásico **doze anos** atrás e que teve grandes dificuldades: **conhecia nada, nada, nada, nada**. Neste sentido, podemos entender que **eu** funciona como tópico de **doze ano** e **eu doze ano** funciona como tópico de **conhecia nada, nada, nada, nada**. Não há integração sintática entre o tópico e o comentário (seja ele o sintagma adjacente ou todo o enunciado seguinte). A interlocutora compreendeu e deu o acabamento ao enunciado de NIC. Já no segundo enunciado de NIC neste mesmo dado, temos o sintagma nominal **uma dor de cabeça** funcionando como tópico do comentário **cinco ano**. Igualmente não há marcas de concordância/ regência (não há verbos) que garantam a integração sintática entre o tópico e o comentário e podemos observar a separação prosódica entre o tópico e o comentário nos dois enunciados: a pausa entre **eu** e o comentário e os falsos começos e hesitações entre o tópico e comentário no primeiro enunciado e a intensidade marcadamente mais forte e estacada do comentário **CIN-CO A-NO** no segundo enunciado.

É de se notar que a própria estrutura dos *hanging topics* é facilitadora da fala reduzida, porque os elementos (preposição, verbo auxiliar, cópula) que ligariam o tópico ao comentário estão ausentes. Em dado coletado em 03/08/2012, NIC e a interlocutora conversam sobre as novidades da semana, que incluem o aumento de um dígito nos números de telefone em São Paulo:

- (4) NIC **ontem?**
 Invef ãh
 NIC é, **ontem ... lá ... foi ...** (coloca o indicador na testa) **dígito ... MAIS**
 Invef aumentou mais um dígito
 NIC é
 Invef pra::: cidade de São Paulo, num é isso?

No dado (4), NIC situa seu discurso no tempo através do tópico **ontem**. A curva entonacional transcrita por meio do sinal de interrogação evidencia a separação do tópico do comentário e a checagem da interlocutora. A interlocutora de NIC demonstra que está acompanhando o discurso de NIC através de uma interjeição e NIC repete seu tópico. Depois de uma pausa, enuncia o comentário: **lá foi dígito mais**. A interlocutora reformula o enunciado de NIC dando-lhe o acabamento, com o qual NIC concorda.

Não acreditamos que nas CTs de NIC ocorra um movimento de elementos (objeto movido para a esquerda, assumindo a posição de sujeito), uma simples inversão de

elementos da sentença ou mesmo apagamento de elementos, porque, segunda a Teoria da Adaptação, justamente operações deste tipo são complicadas para sujeitos cérebro-lesados que têm dificuldade de realizar computações sintáticas simultâneas.

Acreditamos que o sujeito afásico mobiliza estratégias que a língua materna lhe oferece – mas, diferente dos não-afásicos, recorre a estas estratégias com maior frequência que os não-afásicos. Assim, a fala reduzida de NIC, além de apresentar marcas de não-finitude, apresenta-se numa ordem não-canônica, mas possível em língua portuguesa.

Porque faz parte, não porque falta

Vimos, neste artigo, que, do ponto de vista da neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, o sujeito falante não perde sua linguagem depois do episódio neurológico. Não se trata de ter ou perder, recuperar ou readquirir a linguagem, porque não se trata de absolutos. O afásico tem a linguagem afetada por contraste consigo mesmo antes da lesão e por contraste com os outros falantes. O que a terapia faz com o sujeito afásico é tentar trazê-lo de volta à sua relação com a linguagem.

Sujeitos afásicos com agramatismo são tradicionalmente descritos como apresentando “fala telegráfica” e não-fluente. Neste artigo, procuramos submeter à crítica e substituir os termos *elipse* e *fala telegráfica* por *fala reduzida*. Uma das características da fala reduzida é a não-finitude, outra é a ordem não-canônica (SVO+adjuntos). Vimos, neste artigo, que construções de tópico são possíveis em língua portuguesa e são frequentes na fala de um sujeito com agramatismo. Vimos também que a não-fluência é constitutiva da fluência, e que o que destaca o sujeito com agramatismo nesse quesito é a frequência com que ele se apresenta disfluente. Nas palavras de Morato (2010):

[...] o mundo da linguagem afásica não é uma excrescência em relação ao mundo da linguagem possível, o mundo da linguagem cotidiana (preenche, por sua vez, de vários elementos ditos afásicos ou “desviantes”: dificuldades de encontrar palavras, neologismos, repetições, frases incompletas, pausas, titubeios, hesitações, lapsos, digressões, perífrases, presença abundante de dêiticos verbais e não verbais, circunlóquios, anacolutos, ambiguidades, presença expressiva de semioses não verbais, reformulações constantes etc.). Na verdade, encontramos nas afasias fenômenos também muito recorrentes na produção da língua falada. (p. 15)

Segundo a Teoria da Adaptação, o sujeito com agramatismo adapta a sua fala ao tempo do diálogo. Para não sobrecarregar o interlocutor com pausas e reformulações, ele planeja uma fala simplificada que seja comunicativa. Assim, as estruturas de tópico-comentário acabam por mascarar a disfluência.

Por fim, se os sujeitos agramáticos holandeses descritos por Kolk apresentavam muitos verbos no infinitivo em sua fala reduzida e os sujeitos agramáticos brasileiros descritos em Kleppa (2008, 2009, 2010) apresentavam muitos verbos no gerúndio, então é porque cada sujeito recorria às estratégias oferecidas pela sua língua materna, não porque deixavam de conjugar verbos. Assim, podemos interpretar que a fala agramática de NIC apresenta as características descritas aqui porque as estruturas de tópico fazem parte da língua materna do falante.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. O enunciado, a unidade da comunicação verbal. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 289-327.
- BASTIAANSE, R.; VAN ZONNEVELD, R. Sentence production with verbs of alternating transitivity in agrammatic Broca's aphasia. *Journal of Neurolinguistics*, n. 18, p. 57-66, 2005.
- BEEKE, S.; WILKINSON, R.; MAXIM, J. Grammar without sentence structure: A conversation analytic investigation of agrammatism. *Aphasiology*, n. 21, p. 256-282, 2007.
- BELFORD, E. M. *Topicalização de objetos e deslocamento de sujeitos na fala carioca: um estudo sociolinguístico*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.
- BOTELHO, J. M. A ordem dos termos em português e a topicalização. *Revista Philologus*, ano 16, n. 47, p. 45-61, 2010.
- CARAMAZZA, A.; BERNDT, R. S. A multicomponent deficit view of agrammatic Broca's aphasia. In: KEAN, M. L. (Ed.) *Agrammatism*. Academic Press, Inc., 1985. p. 27-64.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso*. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos. São Paulo: Martins Fontes, 1996[1988].
- DE ROO, E.; KOLK, H.; HOFSTEDE, B. Structural properties of syntactically reduced speech: a comparison of normal speakers and Broca's aphasics. *Brain and Language*, n. 86, p. 99-116, 2003.
- DE VILLIERS, J. Quantitative aspects of agrammatism in aphasia. *Cortex*, v. 10, p. 36-54, 1974.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: FRANCHI, E.; FIORIN, J. L. (Org.) *Linguagem atividade constitutiva: teoria e poesia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011[1992]. p. 33-74.
- HAARMANN, H. J.; KOLK, H. H. J. On-line sensitivity to subject-verb agreement violations in Broca's aphasics: the role of syntactic complexity and time. *Brain and Language*, n. 46, 1994. p. 493-517.
- _____. A computer model of the temporal course of agrammatic sentence understanding: the effects of variation in severity and sentence complexity. *Cognitive Science*, v. 15, p. 49-87, 1991a.
- _____. Syntactic priming in Broca's aphasics: evidence for slow activation. *Aphasiology*, n. 5, p. 247-263, 1991b.

HAGIWARA, H.; CAPLAN, D. Syntactic comprehension in Japanese aphasics: effects of category and thematic role order. *Brain and Language*, n. 38, p. 159-171, 1990.

HALLIWELL, J. F. Korean agrammatic production. *Aphasiology*, n. 14, p. 1187-1205, 2000.

HEESCHEN, C.; SCHEGLOFF, E. A. Agrammatism, adaptation theory, conversation analysis: on the role of so-called telegraphic style in talk-in-interaction. *Aphasiology*, n. 13, p. 365-405, 1999.

HOFSTEDDE, B. T. M. *Agrammatic speech in Broca's aphasia: strategic choice for the elliptical register*. Doctoral dissertation, University of Nijmegen, The Netherlands, 1992.

JACOBS, J. The dimensions of topic-comment. *Linguistics*, n. 39, p. 641-681, 2001.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasias. In: _____. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 43-62.

KLEPPA, L. “Estilo reduzido” em sujeitos agramáticos, não-afásicos, telegramas e manchetes. *Revista Lael em (Dis-)curso*, São Paulo, v. 2, p. 93-108, 2010.

_____. Fala reduzida em sujeitos afásicos e outros registros. *Estudos Linguísticos*, v. 38, n. 2, p. 249-258, 2009.

_____. *Preposições ligadas a verbos na fala de uma criança em processo de aquisição de linguagem e de dois sujeitos agramáticos em processo de reconstrução de linguagem ou “Eu e você? Diferente”*. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL/Unicamp, Campinas, 2008.

KOLK, H. Variability is the hallmark of aphasic behaviour: Grammatical behaviour is no exception. *Brain and Language*, v. 101, p. 99-102, 2007.

_____. How language adapts to the brain: an analysis of agrammatic aphasia. In: PROGOVAC, L. et al. (Eds.) *The syntax of nonsententials*. John Benjamins Publishing Company, 2006. p. 229-258. (Linguistik Aktuell, n. 93)

_____. Does agrammatic speech constitute a regression to child language? A three-way comparison between agrammatic, child and normal ellipsis. *Brain and Language*, 77, p. 340-351, 2001b.

_____. Syntactic impairment is the bottleneck to communication in nonfluent aphasia. *Aphasiology*, 15, p. 381-385, 2001a.

_____. A time-based approach to agrammatic production. *Brain and Language*, n. 50, p. 282-304, 1995.

KOLK, H.; HEESCHEN, C. The malleability of agrammatic symptoms: a reply to Hesketh and Bishop. *Aphasiology*, n. 10, p. 81-96, 1996.

_____. Agrammatism, paragrammatism and the management of language. *Language and Cognitive Processes*, n. 7, p. 89-129, 1992.

_____. Adaptation symptoms and impairment symptoms in Broca's aphasia. *Aphasiology*, n. 4, p. 221-232, 1990.

KOLK, H.; HELING, G.; KEYSER, A. Agrammatism in Dutch: two case studies. In: MENN, L.; OBLER, L. K. (Ed.) *Agrammatic aphasia*. John Benjamins Publishing Company, 1990.

KOLK, H.; HOFSTEDDE, B. T. M. The choice for ellipsis: a case study of stylistic shifts in an agrammatic speaker. *Brain and Language*, n. 47, p. 505-507, 1994.

KOLK, H.; VAN GRUNSVEN, M. J. F. Agrammatism as a variable phenomenon. *Cognitive Neuropsychology*, n. 2, p. 347-384, 1985.

KOLK, H.; VAN GRUNSVEN M.; KEYSER, A. On parallelism between production and comprehension in agrammatism. In: KEAN, M. L. (Org.) *Agrammatism*. London: Academic Press, Inc., 1985. p. 165-206.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

MAGALHÃES, M. *A passeata dos mais de 100 mil, um enigma tão complexo quanto coração de andorinha*. Blog do Mário Magalhães, 18.06.2013. Disponível em: <<http://blogdomariomagalhaes.blogosfera.uol.com.br/2013/06/18/reportagem-a-passeata-dos-mais-de-100-mil-um-enigma-cao-complexo-quanto-coracao-de-andorinha/>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

MASLOVA, E.; BERNINI, G. Sentence topics in the languages of Europe and beyond. *Pragmatic Organization of Discourse in the Languages of Europe*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, v. 8, p. 67-12, 2006.

MENN, L. Agrammatism in English: Two case studies. In: MENN, L.; OBLER, L. K. (Ed.) *Agrammatic aphasia: a cross-language narrative sourcebook*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1990. p. 117-178.

MENN, L.; OBLER, L. K. *Agrammatic aphasia: A cross-language narrative sourcebook*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1990.

MORATO, E. M. (Org.) *Sobre as afasias e os afásicos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MORATO, E. M. Introdução. In: MORATO, E. M. (Org.) *A semiologia das afasias: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-21.

NOVAES-PINTO, R. C. O conceito de fluência no estudo das afasias. *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 54, n. 1, p. 117-134, 2012a.

_____. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. *Letras de Hoje*, v. 47, n. 1, p. 55-64, 2012b.

_____. Avaliação de compreensão de linguagem: análise de resultados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos *versus* análise discursiva de episódios dialógicos. *Veredas on line*, n. 1, p. 17-29, 2007.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. Semiologia das afasias: uma discussão crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 3, p. 413-421, 2009.

OUHALLA, J. Functional categories, agrammatism and language acquisition. *Linguistische Berichte*, v. 143, p. 3-36, 1993.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Editora Pontes, 1987.

RUITER, M. *Speaking in ellipses*. The effect of a compensatory style of speech on functional communication in chronic agrammatism. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – NICI/ Radboud Universiteit, Nijmegen, Países Baixos, 2008.

SCARPA, E. M. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 29, p. 163-184, 1995.

SIPLE, P. Nonsententials and agrammatism In: PROGOVAC, L. *et al.* (Eds.) *The syntax of nonsententials*. *Linguistik Aktuell*, 93. John Benjamins Publishing Company, 2006. p. 259-282.

TESAK, J.; DITTMANN, J. Telegraphic style in normals and aphasics. *Linguistics*, v. 29, p. 1111-1137, 1991.

YIU, E. M.-L.; WORALL, L. E. Agrammatic production: a cross-linguistic comparison of English and Cantonese. *Aphasiology*, n. 10, p. 623-649, 1996.

Fenômenos discursivos na atividade enunciativa-discursiva de três sujeitos parkinsonianos

(Discourse phenomena in the enunciative discursive activity of three subjects with Parkinson's disease)

Maira Camillo

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

mairacamillo09@gmail.com

Abstract: The proposal was to investigate to what extent the moments of significant breaks in the mooring, as shown by hesitations, become closer or more spaced-out in the discursive activity of three parkinsonian subjects. The objectives were to investigate: frequency of breaks in the mooring of signifiers; the relationships between the elements of the set and hesitations; motor interference of the disease in quantitative and qualitative results. We analyzed transcripts of a chat session with the subjects and found functionings of control and non-control of the swaying. As for the results, we observed that the neurological subjects performed similarly as far as the frequencies of occurrences of non-control and control of the senses are concerned. However, the subjects differed in the way they established discursive relationships in speech ruptures.

Keywords: hesitation; enunciation; discourse; Parkinson's disease.

Resumo: A proposta foi investigar em que medida se aproximam e/ou se distanciam os momentos de quebras na amarração dos significantes, mostrados por hesitações, na atividade discursiva de três sujeitos parkinsonianos. Os objetivos foram investigar: frequência das rupturas na amarração dos significantes; as relações entre os elementos dos enunciados e as hesitações; e interferências motoras da doença nos resultados quantitativos e qualitativos. Analisamos transcrições de sessões de conversação dos sujeitos e encontramos funcionamentos de controle e não controle da deriva. Como resultados, observamos que os sujeitos neurológicos aproximaram-se quanto às frequências das ocorrências de controle e não controle dos sentidos. Contudo, os sujeitos distanciam-se na maneira como estabeleceram relações discursivas nas rupturas do dizer.

Palavras-chave: Hesitação; enunciação; discurso; doença de Parkinson.

Introdução

Neste trabalho, um recorte da minha dissertação sob orientação do professor Lourenço Chacon, investigamos em que medida as hesitações, nos momentos de ruptura na amarração dos significantes, se aproximam e/ou se distanciam na produção discursiva de três sujeitos acometidos pela doença de Parkinson. Para tanto, primeiramente, exporemos parte dos conceitos linguístico-discursivos que embasaram nossa pesquisa, a qual está em fase inicial do curso do Doutorado em Neurolinguística (1º semestre).

Para a explicação do termo “ruptura” na *amarração dos significantes*, foco de nosso estudo, nos apoiamos em alguns autores para fundamentação desse conceito. Inicialmente, nos baseamos em Saussure (1916), o qual concebe a língua como um sistema de formas homogêneas, uma organização de elementos da mesma natureza (os signos), um produto social que pode ser expresso de maneira individual, com propósitos comunicativos, por meio da fala. O autor defende a ideia de que tudo na língua se baseia em relações e é

nessas relações que este estudo se fundamenta. O autor considera dois tipos de relações coocorrentes no processo de estruturação da linguagem: (a) relações sintagmáticas; e (b) relações associativas. Em (a), as relações entre os signos decorrem do fato de que todo elemento da língua está em relação com outros, formando cadeias de enunciados, falados ou escritos. Essas cadeias, de acordo com Saussure, não diriam respeito apenas às palavras, “mas aos grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frase, frases inteiras)” (SAUSSURE, 1975, p. 145), enquanto que em (b) as relações acontecem na forma de “grupos formados por associação mental” (SAUSSURE, 1975, p. 145), em que as palavras que apresentam algo em comum se associam na memória.

A partir dessa reflexão, caracterizamos como amarração dos significantes os momentos em que essas relações sintagmáticas e associativas ocorreram sem marcar rupturas na linearidade do fio discursivo e, na situação oposta, como quebra na amarração dos significantes, os momentos em que essas relações mostraram-se de maneira mais conflituosa pelo sujeito, com a presença de rompimentos na cadeia, indiciados pelas hesitações.

Se, por um lado, questões relativas ao funcionamento da língua são essenciais para a análise de fenômenos que envolvem as hesitações nas rupturas de amarração dos significantes, por outro, não são suficientes para dar conta daqueles fenômenos que concorrem ou que estão além das marcas de ruptura na materialidade discursiva. Nesse sentido, buscamos, em conceitos da análise do discurso, argumentos que possam nos orientar na compreensão desses fenômenos.

Localizamos nas obras de Pêcheux e de Authier-Revuz material teórico para a definição de outro conceito importante neste trabalho – o de deriva. Segundo Pêcheux (1990, p. 53), “toda sequência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série (léxico-semanticamente determinada) de pontos de deriva possíveis”. Para Authier-Revuz (1990, p. 29), esses pontos seriam aqueles “através dos quais se altera a unicidade aparente da cadeia discursiva” e nos quais se inscrevem os outros, cuja alteridade nem sempre está explícita nessa cadeia. Entendemos como outros discursivos não só os discursos socialmente sustentados que constituem os indivíduos, mas também argumentamos a favor de que a própria estrutura da língua, em seus diversos subsistemas, revela a presença de outros diálogos.

Metodologia

Em nosso estudo, será analisada a atividade enunciativo-discursiva de três sujeitos com doença de Parkinson (DP). Os critérios de inclusão foram os seguintes: (a) tempos distintos do diagnóstico da doença; e (b) faixas etárias distantes, por no mínimo 10 anos entre os sujeitos; a saber, em nosso estudo, idades de 42 anos (SP3), 59 anos (SP1) e 74 (SP2) anos. A escolha desses critérios fundou-se na ideia de que as vivências e relações do sujeito com o mundo poderiam variar em função do tempo de vida que os distancia, enriquecendo nossa análise discursiva. Além das questões sócio-históricas que constituem os sujeitos, o tempo distinto do diagnóstico da DP entre os participantes desse grupo poderia acarretar diferenças significativas nos dados explorados. A seguir, será realizada a descrição dos sujeitos que participaram das sessões de gravação:

- SP1: sexo masculino; 59 anos de idade; mestre de obras; mineiro; concluiu a 1ª

série do ensino médio;

- SP2: sexo feminino; 75 anos de idade; dona de casa; mineira; concluiu a 3ª série do ensino fundamental;
- SP3: sexo feminino; 39 anos de idade; advogada; ensino superior e pós graduação incompleta

Como *corpus* de análise, utilizamos parte de um material coletado por Nascimento (2005), que consiste de sessões de conversação gravadas nas residências de três sujeitos parkinsonianos (um do gênero masculino – SP1– e dois do gênero feminino – SP2 e SP3) com a interlocutora J. N. Essas gravações foram transcritas de acordo com as normas de transcrição de Pretti e Urbano (1998) e as marcas hesitativas indiciadoras dos momentos de ruptura da amarração dos significantes foram baseadas na classificação de Marcuschi (1999).

Objetivos

Objetivamos, de uma maneira geral, encontrar nesse banco de dados: em que medida, dadas as características do fenômeno hesitativo que vimos referindo, as atividades enunciativo-discursiva dos sujeitos com a mesma patologia se aproximam (se assemelham, revelam pontos comuns) ou se distanciam (se diferenciam, se mostram singulares).

Para atingir tal objetivo, a pesquisa norteou-se em etapas com três objetivos mais específicos, a saber: (i) investigar a frequência de rupturas na amarração dos significantes ocorrentes; (ii) avaliar de que modos, no discurso dos sujeitos, se estabelecem relações entre os elementos de seus enunciados e os indiciadores de rupturas do dizer; e (iii) analisar em que medida as limitações de natureza cognitiva ou motora impostas pela DP interferem numa possível diferença quantitativa e qualitativa nos momentos de ruptura da amarração dos significantes em sujeitos com condições de saúde iguais.

Sobre a doença de Parkinson e as hesitações

A etiologia da DP ainda permanece desconhecida e, assim, vários fatores têm sido propostos como de risco para a incidência da doença. Entre eles, destacam-se: idade; histórico familiar da doença; sexo masculino; repetidos traumas cranianos; uso exagerado e contínuo de medicamentos; ambiente tóxico; e isquemia cerebral.

Para o diagnóstico, o médico especialista baseia-se na história clínica e no exame físico, em que é preciso identificar dois dos três principais sintomas motores: (1) bradicinesia (movimentos lentificados); (2) tremor em repouso; e (3) rigidez. Outros sintomas também são tidos como característicos: instabilidade postural; perda da expressão facial; baixa intensidade vocal; ansiedade; alterações do sono; depressão; e micrografia.

Atualmente, essas alterações mentais ou cognitivas são entendidas como modificações na memória, na atenção e na fala dos sujeitos acometidos pela doença. Esses sintomas podem ser detectados, para a literatura biomédica, a partir da execução de testes para mensuração do grau da perda da doença, como em tarefas de memória verbal, nomeação, sequenciamento, compreensão, raciocínio e função visuoespacial.

Com relação às manifestações na fala dos sujeitos acometidos pela doença – fato que particularmente nos interessa neste estudo, já que utilizaremos sessões de conversação como material de análise –, a literatura biomédica faz uso do termo bradifrenia para designar “alentecimento dos processos de pensamento ou um aumento no tempo normal de processamento da informação que acompanha o alentecimento motor na doença de Parkinson idiopática” (STARKSTEIN; MERELLO, 2002, p. 102). Esse alentecimento motor na DP, para esses mesmos autores, se dá também na produção da fala dos parkinsonianos, que, como sugerem, pode ser causado pela deficiência dopaminérgica e por uma desconexão com o lobo frontal, provocando alterações na execução de tarefas que requerem a geração de palavras dentro de uma mesma categoria semântica.

Além dessa lentidão no planejamento e na execução da fala, entendidas como funções frontais, outras características da doença são destacadas por Fenton, Schley e Niimi (1982): (a) redução do volume da voz; (b) perda da capacidade de inflexão da voz; e (c) distúrbios do ritmo – que podem consistir em episódios de hesitação inicial e cadência lenta, pontuada por pausas caracterizadas como inadequadas, hesitações ou acelerações involuntárias, levando, ainda, ao que os autores chamam de embaralhamento dos sons.

Como se pode depreender do que expusemos até o momento, a visão das ciências médicas centra-se, em grande parte, nos aspectos orgânicos da fala, já que aponta como causa para as dificuldades de planejamento e produção da fala na DP a deficiência motora ou cerebral. Portanto, as chamadas anormalidades na fala e na voz, em aspectos que esses autores entendem como articulatorios e prosódicos (destacando-se características como velocidade da fala, frequência e intensidade vocais), são vistas exclusivamente como efeito de problemas orgânico-fisiológicos.

Foi justamente a percepção dessa ausência de vínculos entre aspectos acústico-motores e aspectos semântico-pragmáticos da linguagem que levou Zaniboni (2002) a detectar que as maiores dificuldades de enunciação de sujeitos parkinsonianos de sua pesquisa (marcadas por pausas hesitativas) encontravam-se em momentos que exigiam deles maior complexidade discursiva. Já nas situações em que ocorriam enunciados cristalizados, cuja elaboração tende a exigir menos dos sujeitos, a mesma autora notou que a enunciação se desenvolvia com mais fluência. Assim, se essas dificuldades de fala fossem essencialmente motoras, estariam mais uniformemente distribuídas nos enunciados de sujeitos parkinsonianos – fato alertado não só por Zaniboni (2002), mas também por Chacon (2000) e por Witt (2003).

Nos estudos linguístico-discursivos voltados para as questões de linguagem em sujeitos com DP, as hesitações são concebidas como pontos de deriva/ancoragem e como lugar da negociação do sujeito com os outros constitutivos do seu dizer. Essa concepção encontra-se nos trabalhos de Authier-Revuz, de Pêcheux, e de Tfouni (2005; 2008a; 2008b). A contribuição desses autores para a reflexão sobre as hesitações (nos momentos de rupturas da amarração dos significantes) as define como sendo momentos de: (1) a uma dupla determinação do sujeito e do discurso de seu exterior (na medida em que todo discurso seria produto de um interdiscurso) e de seu interior (na medida em que sujeito/discurso sofreriam, também, a determinação do descentramento do sujeito); (2) ao postulado de que, no processo discursivo, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Em nosso estudo, com o apoio de Authier-Revuz (1990), as hesitações serão vistas como fenômenos do plano que a autora define como da heterogeneidade mostrada, já que indicariam pontos em que na superfície discursiva a negociação do sujeito com os outros constitutivos do (seu) discurso se mostraria problemática. Para essa autora, em sua ilusão necessária de centro do processo discursivo – ou seja, como o eu que enuncia –, o sujeito mostra, no fio do discurso e nos instantes hesitativos de ruptura da amarração dos significantes, diferentes formas pelas quais negocia com a heterogeneidade que o constitui. Trata-se, nesses momentos, do que a autora conceitua como heterogeneidade mostrada. Mostrada, porque remete às diferentes formas pelas quais o(s) outro(s) – que, na ilusão subjetiva, se constrói(em) como exterior(es) ao processo discursivo – irrompe(m) nesse processo, mas cuja irrupção tenta ser controlada pela figura do eu que se apresenta como centro do processo.

Linguisticamente – e aqui seguiremos classificação proposta por Marcuschi (1999; 2004) –, essa negociação problemática iniciada pelas hesitações marca-se por recursos como: pausas silenciosas (+); pausas preenchidas (+++); alongamentos hesitativos (...); cortes bruscos (/); repetições hesitativas (repetição de palavras); gaguejamentos (repetição do fonema); e incoordenações (incoordenação respiratória).

Dessa maneira, a partir de uma concepção discursiva dos momentos hesitativos, selecionamos essas marcas de hesitação nas sessões gravadas por Nascimento (2005), e detectamos os diferentes funcionamentos de controle e não controle da deriva na ruptura da amarração dos significantes nos enunciados dos sujeitos parkinsonianos. Com base na obra dissertativa de Camillo (2011) sob orientação do Professor Doutor Lourenço Chacon, nos baseamos na classificação da autora para os quatro funcionamentos em que ocorreu o controle da deriva, os quais foram:

- a) reformulação com paralelismo explícito: no fio do discurso ocorre o aparecimento da forma tida como inadequada seguida pela forma substituta. Assim, ao iniciarem o controle da deriva por parte do sujeito, as marcas hesitativas possibilitam entrever vestígios de pelo menos dois elementos que se mostraram em conflito para o sujeito no momento da hesitação;
- b) reformulação antecipada: a reformulação se dá antes de ser completada a forma tida como inadequada. Daí tratarmos esse tipo de reformulação como um procedimento de correção antecipada. Essa segunda maneira de contenção da deriva funciona, pois, como um recalque do que é antecipado, pelo sujeito, como erro;
- c) contextualização: o controle da deriva se dá por meio de uma volta do sujeito ao seu dizer em processo semelhante a uma parentetização e, logo na sequência, verifica-se um retorno ao que vinha em curso na cadeia significativa, contendo-se, pois, a dispersão;
- d) retomada: na ruptura da amarração dos significantes no fio discursivo ocorre a contenção da deriva pelo resgate de algum tópico em curso anteriormente na cadeia discursiva.

Como funcionamento de não controle da deriva, Camillo (2011) detectou o funcionamento da reformulação não materializada: em que há a ruptura, no fio discursivo, de uma ordem que se supõe como lógica da frase, ou seja, quando se perde o enlace sintático-semântico

entre os elementos da frase. Na reformulação não materializada é possível suspeitar que a disputa de elementos não pôde ser controlada pelo sujeito e isso provocou uma dispersão da cadeia discursiva.

Resultados

Concluídas as etapas de identificação das marcas hesitativas iniciadas nos momentos de ruptura da amarração dos significantes e dos funcionamentos de controle e não controle da deriva para esses momentos, realizamos a contagem da frequência dessas marcas para cada um dos sujeitos (objetivo i) e, após a análise quantitativa dos dados, passamos para uma análise qualitativa acerca do que esses momentos poderiam trazer de respostas quanto aos objetivos ii e iii, com uma investigação enunciativo-discursiva.

Para responder ao primeiro objetivo, contabilizamos percentualmente os momentos de ruptura da amarração dos significantes nos enunciados de SP1, SP2 e SP3, somando, respectivamente: 72%, 72% e 28% de ocorrências. Em relação aos funcionamentos de controle da deriva, encontramos o percentual de 95,5% (SP1), 81,5% (SP2) e 74% (SP3). Quanto ao funcionamento de não controle da deriva, percentualmente na mesma ordem de sujeitos, contabilizamos 4%, 18,5% e 26% de ocorrências de dispersão.

Nos funcionamentos de controle da deriva, SP1 realizou 78,5% de reformulação antecipada; 12% de reformulação com paralelismo explícito; 0,5% de retomadas; e 5% de contextualização. Quanto ao funcionamento de não controle da deriva, a reformulação não materializada, encontramos 4% de ocorrências.

Em SP2, no que diz respeito ao controle da deriva, detectamos 57,5% de reformulação antecipada; 9% de reformulação com paralelismo explícito; nenhuma retomada; e 15% de contextualização. Na reformulação não materializada, este sujeito dispersou discursivamente em 18,5% das ocorrências.

Em SP3, com diagnóstico de DP do tipo juvenil, nos momentos de ruptura da amarração dos significantes e controle da deriva, constatamos 65% de reformulação antecipada; 1% de reformulação com paralelismo explícito; 4% de retomadas; e 4% de contextualização. Nas situações de reformulação não materializada, o sujeito apresentou o maior percentual comparado aos outros, com 26% de ocorrências.

Em uma análise geral de nosso banco de dados, observamos que os sujeitos parkinsonianos mais controlaram a deriva e deixaram a dispersão vigorar em seus enunciados. Para tanto, esses momentos de controle nas instâncias de ruptura da amarração dos significantes variaram entre 74% e 95% na atividade enunciativo-discursiva dos três sujeitos, enquanto que para o não sucesso desse controle, as marcas hesitativas na situação da dispersão discursiva variaram de 4% a 26%.

Dessa maneira, uma problemática em relação à descrição das ciências médicas quanto à produção de fala desses sujeitos parece ocorrer, já que, pertencendo esses sujeitos a um diagnóstico que carrega características de dificuldade de memória e sequenciamento das palavras em uma frase, mesma sintomatologia pareceu não ocorrer com os sujeitos desta pesquisa. Em vez disso, os sujeitos mostraram-se mais aptos a amarrar que não amarrar os conflitos de sentidos constitutivos de todo processo enunciativo. Além disso, os sujeitos SP1, SP2 e SP3 apresentaram desempenho muito próximo a sujeitos não parkinsonianos

com a mesma idade, grau de escolaridade, procedência geográfica e profissão de sujeitos não parkinsonianos do estudo de Camillo (2011). Esse resultado comparativo foi demonstrado no trabalho dissertativo de Camillo (2011) em que os sujeitos não parkinsonianos apresentaram 93,7% de momentos hesitativos com controle da deriva, e os parkinsonianos (mesmos sujeitos da presente pesquisa) marcaram 90,97% de tipos de rupturas com o controle da deriva.

Nos momentos de não controle da deriva e, portanto, momentos em que a disputa de significados/significantes constitutiva do processo enunciativo-discursivo foi materializada hesitativamente na marcação de uma mudança ou interrupção semântica ao fluxo que vinha sendo tomado pelos sujeitos, os resultados apontaram diferenças mais significativas entre SP1 (4%), SP2 (18,5%) e SP3 (26%).

Contudo, essa diferença significativa entre sujeitos de mesma patologia, mas com idade, escolaridade e procedência geográfica distintas, pareceu novamente ocorrer pelas singularidades dos sujeitos e de sua relação quanto à significação da doença. Isto porque, como os sujeitos não responderam com alta frequência e em igualdade percentual os momentos de reformulação não materializada, momentos que esboçam as deficiências sintático-semântica da programação frontal, os déficits motores característicos da doença podem não ser causa exclusiva das “dificuldades” da manutenção tópica e discursiva caracterizadas por grande parte das ciências médicas.

Na análise qualitativa desses momentos em que ocorreram lacunas na materialidade linguística, marcadas pela reformulação não-materializada, Althusser (1979) novamente contribui afirmando que: “Esse invisível se furta então na qualidade de lapso, ausência, falta ou sintomas teóricos. Manifesta-se como o que ele é” (1979, p. 26). E, ainda, em sua reflexão acerca do invisível, para nós entendido como marca da heterogeneidade não mostrada constitutiva do sujeito, marcada como espaços vazios na materialidade linguística, o autor nos revela como identificar esse invisível, dizendo que

[...] para ver esse invisível, para ver esses equívocos, para identificar essas lacunas na densidade do discurso, esses espaços em branco na plenitude do texto impõe-se um olhar instruído, um olhar renovado, produzido por sua vez por uma *mudança de terreno* no ato do ver. (ALTHUSSER, 1979, p. 27)

Portanto, a partir dessa leitura, pensamos que essas lacunas ou sensação de vazio decorrentes do não controle da deriva na reformulação não materializada pode ser melhor compreendida quando nos posicionamos em outro *terreno*, ou seja, quando nos deslocamos do campo médico para um campo analítico-discursivo. Dessa maneira, os problemas de fala dos parkinsonianos podem ser transformados a partir de um olhar enunciativo-discursivo, em que suas manifestações hesitativas simbolizam a historicidade que os abarcam e suas diferentes relações com a doença, além dos outros que lhes são constitutivos visivelmente e invisivelmente na linguagem. A fim de exemplificar o quanto e o como toda essa subjetividade está presente e marcada linguisticamente nos momentos de reformulação não materializada, exporemos três exemplos:

(1) J. N. + o senhor tá tomando os mesmos remédios?

SP1: tô + eu normalmente tomo s/ eu te contei que tô tomando o prolopa agora?

- (2) SP2 ficar nervoso comigo + aí piora + às vezes eu vou sair com ele ele fala qualquer coisa eu falo + fica caladinho não deixa eu tremer não
 SP2 + às vezes eu falo assim + F/n:ão ((incoordenação)) gosto que eles ficam nervoso comigo não eu falou assim eu já faço muita coisa +
- (3) J. N. é isso + por isso que ele te receitou
 SP3 + e ele sempre ron/ conversava conversava e insistia comigo mas cê tá triste + seu/ como é que tá seu humor?

Os três exemplos anteriores, referentes aos momentos de ruptura da amarração dos significantes, em coocorrência com a dispersão, nos mostram o quanto o tema da doença se faz presente e latente. Notamos que em (1), SP1 vinha relatando sobre os medicamentos da DP, uma lacuna é deixada em seu discurso, ao pronunciar “eu normalmente tomo s/e”, na disputa de sentidos, a amarração dos significantes não foi completada linguisticamente e a reformulação não materializada também indicou uma reformulação de enunciados, já que outro foi construído a partir dessa ruptura.

Observamos que, em (2), SP2, sujeito que detectamos realizar a segunda maior frequência da reformulação não materializada, deixa explícito linguisticamente que a reação do esposo (Florêncio), quanto a sua lentidão dos movimentos, provoca-lhe alterações motoras e, na materialidade linguística, deixa uma lacuna ao pronunciar “F” sem dar uma sequência imediata a esse rompimento sintagmático, não nos deixando pistas do que ela costumava a falar (“+ às vezes eu falo assim + F/”).

SP3, representante do índice de maior frequência do funcionamento da reformulação não materializada, vinha discutindo com J. N. sobre a necessidade de estar tomando antidepressivo em razão da falta de dopamina ocasionada pela DP. Nesse instante, outro vazio linguístico e discursivo é encontrado na ruptura de “e ele sempre ron/” e, dessa maneira, a amarração dos sentidos foi quebrada no eixo da materialidade linguística.

Ainda no que confere ao objetivo (ii) de nossa pesquisa, foi realizada uma análise qualitativa acerca dos elementos dos enunciados e os indiciadores de rupturas nos momentos de ruptura da amarração dos significantes com o controle da deriva e seus quatro funcionamentos.

No funcionamento da reformulação antecipada, que atingiu a maior frequência em relação aos quatro funcionamentos de controle da deriva, observamos que os sujeitos parecem apresentar tendências próprias ao conter a deriva no rompimento de parte de um significante para colocar outro, talvez um significante mais apropriado, no fluxo discursivo. Observe os exemplos a seguir:

- (4) SP1 + não não é bonito parece que eu não tenho vontade entendeu? ++ parece que às vezes eu vo/ eu vou chega no di/ na hora de ir eu
- (5) SP2 .P. aí um dia eu até falei pra ele assim mas doutor Agnaldo mas isso não sara não? + ele falou sara + sara ele falou pra mim né + agora esse outro que eu/ que tirou o ex/ fez o exame f/fiz lá embaixo + eu até paguei cento e oitenta pra fazer porque ele não/não fazia/
- (6) SP3 + mas o que que ele provoca assim + o/ geralmente o anti-depressivo o que que faz?

Dessa forma, restrições cognitivas causadas por interrupções neurais do lobo frontal (como diminuição da atenção, dificuldade na compreensão de frases, perda da memória operacional e diminuição da velocidade de processamento de informação) parecem não

estar estabelecidas fortemente de forma generalizada para todos sujeitos portadores de DP, já que os sujeitos de nosso estudo mostraram-se capacitados a essas atividades, como o demonstra no funcionamento reformulação antecipada.

Além dessa constatação, tendências de linguagem de cada um dos sujeitos nesses momentos de reformulação não materializada também ocorreram, o que novamente corrobora para a não generalização dos sintomas de fala dos sujeitos parkinsonianos. Em SP1, a reformulação antecipada parece ocorrer para marcar uma especificidade, como ao invés da possível palavra dia em “di”, o sujeito rompesse o fluxo discursivo com um corte brusco, propondo em sequência a palavra hora. Já em SP2, esse mesmo funcionamento tende a ocorrer em todos os seus enunciados como em uma tentativa de formular enunciados mais rebuscados linguisticamente, sendo exemplificado em (5) como na correção de o médico tirar o exame por fazer o exame e, nesse sentido, o sujeito promove uma reformulação de enunciados. Por fim, em SP3, o controle da deriva na correção de um significante parcialmente enunciado ocorre, na grande maioria de seus episódios de fala, como uma atividade em que o sujeito procura por uma reelaboração estrutural mais específica ou pela inserção de um termo diferenciado que possa provocar uma resposta que realmente supra sua dúvida, como após o corte brusco enunciar geralmente: “+ o/ geralmente o antidepressivo o que que faz?”.

No funcionamento da reformulação de paralelismo explícito, os sujeitos SP1 e SP2 apresentaram valores percentuais de ocorrência mais aproximados, a saber, 12% e 9%, em relação ao sujeito SP3, com 1% de ocorrência para o funcionamento em questão. Dessa maneira, SP3, o sujeito com diagnóstico de Parkinson juvenil e com o maior grau de escolaridade, seus momentos de controle da deriva em que dois referentes ficaram expostos paralelamente no sintagma ocorreram com baixa frequência. Na exemplificação desses momentos, notamos que os sujeitos com maior tempo de doença e com grau de escolaridade menor, SP1 e SP2, podem precisar desse apoio de dois léxicos inteiramente enunciados para uma reconstrução dos sentidos; enquanto SP3, apoiando-se na enunciação de uma parte do significante, como na reformulação antecipada, é capaz de reconstruir ou reorientar os sentidos do sintagma. É importante salientar que SP3 apresentou, na reformulação antecipada, o segundo maior percentual de ocorrência, e o sujeito com o maior percentual foi SP1; portanto, o grau de escolaridade parece não ser um fator determinante para uma baixa realização do funcionamento de reformulação com paralelismo explícito, visto que SP1, ainda em condições mais debilitadoras de saúde, superou o índice do sujeito SP3 (pós-graduando). Contudo, como até então levantado, embora os sujeitos apresentem pequenas diferenças entre os percentuais dos funcionamentos hesitativos nas rupturas da amarração dos significantes, suas tendências e a forma como funcionam dentro do funcionamento são muito particulares e respeitam principalmente a forma como se relacionam e simbolizam a DP. Veja os exemplos a seguir:

- (7) SP1 mas eu já vi muitas pessoa falar que esse probl/ que esse incômodo dá esse problema mesmo né
- (8) SP2 piora aí + eu falava pra ele sai de perto (deixasse) eu fazer a comida que eu ia/ vou fazer e fazia + aí eu pensava gente mas eu queria/ eu não queria ficar assim o que que eu faço meu Deus
- (9) SP3 ah mas cê tem problema na/na/na fala? + falei tenho

Nesses exemplos, podemos entrever que, nos enunciados dos três sujeitos parkinsonianos, há relações entre as marcas indiciadoras hesitativas e a emergência de elementos

que simbolizam o significado da doença. No enunciado de SP1, o paralelo entre dois sintagmas ocorre justamente entre duas expressões que parecem representar a doença para ele; já em SP2, a disposição das palavras em processo de correção diante de uma dificuldade motora adquirida pela doença; e, por fim, no fio discursivo do SP3, há o questionamento e a percepção das pessoas quanto as suas dificuldades de fala também em decorrência da doença.

Na análise da materialidade linguística, em SP1, a correção do significante problema pelo significante incômodo quanto ao que as pessoas dizem a respeito da sua doença marca na ruptura sintagmática a reformulação de uma palavra com significado mais negativo (*problema*) por uma palavra de significado mais leve e mais suportável (como *incômodo*). Dessa maneira, nesse paralelo da reformulação, o sujeito deixa explícito dois significantes em conflito pelo significado que carregam ao buscar elementos linguísticos que possam representar a DP.

Em SP 2, a correção com paralelismo explícito ocorre como na reconstrução de enunciados com as passagens do verbo “fazer” no presente e no pretérito, além de mostrar-se incomodada com a situação do marido acelerar seus movimentos e não respeitar seu tempo de execução motora. Portanto, é possível pensar que o sujeito não deixa de realizar as suas atividades, como em “ia fazer”, mesmo que lentamente e, na sequência enuncia “vou fazer e fazia”, como apta a fazer suas atividades domésticas apesar de suas limitações motoras.

No funcionamento de retomada, os sujeitos apresentaram baixo percentual, o que pode nos revelar que estão aproximados quanto ao controle da deriva na ruptura dos significantes que traz, após a hesitação, a retomada de um tópico anteriormente enunciado. No entanto, apesar dos sujeitos apresentarem-se estatisticamente aproximados, novamente pudemos identificar que tendências em como estabelecer o funcionamento de retomada somado ao referente à DP estiveram fortemente presentes na atividade enunciativa dos sujeitos. Como os sujeitos SP1 e SP2 apresentaram percentuais de, respectivamente, 0,5% e 0% para o funcionamento em questão, exporemos a seguir apenas um exemplo do sujeito SP3, que apresentou 4% de ocorrência desse tipo de controle da deriva.

(10) J. N. + mas também não sou de beber muito não por causa + o gás me incomoda (...)

SP3 + nossa é horrível + faz mal mesmo

J. N. + não gosto muito não

SP3 ++ agora eu fico pensando eu tomo ou não tomo esse anti-depressivo hein? + não sei eu tô com esse negócio na cabeça aí

Neste exemplo, SP3 e sua interlocutora vinham discutindo a respeito de tomar líquidos como refrigerante e cerveja e, nesse momento, distante da discussão de tomar antidepressivo, tópico discursivo inicial do diálogo, encontramos uma pausa hesitativa e, imediatamente, o sujeito retoma o que significativamente estava mais latente no jogo discursivo do significante “tomar”. Portanto, o significante “tomar refrigerante/cerveja” retomou o significante “tomar” quanto a significar tomar remédio antidepressivo. Mais uma vez, os processos envolvidos nos funcionamentos de ruptura dos significantes demonstram que o tema DP parece participar fortemente e incansavelmente na atividade enunciativa dos sujeitos em questão.

Quanto ao último funcionamento de controle da deriva, o funcionamento de contextualização, constatamos que os sujeitos SP1 (5%) e SP3 (4%) apresentaram-se mais aproximados em relação a SP2 (15%), sendo que, motoramente, o SP2 apresenta-se muito semelhante ao SP1 e fortemente distante dos sintomas discinésicos do SP3. Dessa maneira, esses últimos dados comparativos, também puderam reafirmar nossa ideia de que características motoras parecem não ser a causa exclusiva nas manifestações de fala dos sujeitos e que fatores sócio-histórico-culturais promovem, em cada sujeito, diferenciações na maneira como rompem a amarração dos significantes. Assim, na análise dos sujeitos e da sua atividade discursiva de linguagem, vimos que mesmo para os sujeitos SP1 e SP3 com diferenças significativas do quadro motor em decorrência da D.P., ocorreu a proximidade quantitativa no funcionamento linguístico em questão, enquanto que o sujeito SP2, com características motoras mais próximas a SP1, apresentou disparidade relevante (3 vezes maior) nos dados referentes ao funcionamento linguístico contextualização.

- (11) SP1 é:: + uma firma que (tem:) () + mexe com hotel +++ parece que é aqui em Uberlândia s/J/s/ Juiz de Fora + Belo Horizonte
- (12) SP2 se eu almoçasse + qualquer coisinha que comia dava um gás + depois que eu tô fazendo essa ginástica + eu já posso/ + às vezes comer assim posso comer assim qualquer uma coisa na volta outro dia eu não tava podendo + eu falei/ e o homem falou assim + que ele quando estudou ouviu falar isso mesmo + e nunca assim/ ninguém tinha falado pra ele +
- (13) SP3 a hora que precisa + movimentar mais rápido e acelerar + só que ele tá acelerando demais né + aí eu tava lendo: a: + acho que foi a bula do remédio mesmo que eu li + é chamado efeito: liga e desliga né + sinal de que já tá sendo assim uma overdose vamos dizer assim pro organismo

Na análise de toda a transcrição das entrevistas é possível hipotetizar que SP3 mostra-se mais preocupado com temas que parecem desconhecidos para sua interlocutora e, dessa forma, procura contextualizar e trazer informações mais explicativas se comparado aos sujeitos SP1 e SP2. Assim, o sujeito mais idoso e com maior tempo de doença (SP3) apresenta o funcionamento de controle da deriva marcado por contextualizações em maior grau percentual que sujeitos de menor tempo de doença ou até mesmo de maior grau de escolaridade. Contudo, esse distanciamento discursivo existente entre SP3 e os outros dois sujeitos parkinsonianos parece ocorrer por características mais interligadas ao seu perfil sócio-histórico-cultural do que a possíveis manifestações motoras da doença, já que SP3 seria o candidato a ter maiores prejuízos nas manifestações da linguagem.

Por fim, após a investigação do objetivo (ii), passamos para a investigação do objetivo específico (iii), em que nos propomos analisar em que medida as limitações de natureza cognitiva ou motora impostas pela DP interferem numa possível diferença quantitativa e qualitativa nos momentos de ruptura da amarração dos significantes.

Como em toda a análise quantitativa e qualitativa até então realizada, podemos responder a esse último objetivo na hipótese de que as limitações motoras da doença podem não marcar diferenças significativas nos momentos de ruptura da amarração dos significantes entre os sujeitos de mesma patologia. Até porque, mesmo estando os sujeitos aproximados quantitativamente nas ocorrências dos momentos de controle e não controle da deriva, os mesmos mostraram-se distantes na maneira como hesitaram tanto motoramente quanto discursivamente para esses mesmos momentos. Portanto, constatamos que globalmente no referente a controle e não controle dos sentidos, SP1, SP2 e SP3 permaneceram similares, mas na subdivisão das formas possíveis em como controlar e não

controlar os conflitos sintático-semânticos, os mesmos permaneceram distantes e com tendências próprias na amarração dos significantes.

Quanto a essas subdivisões, ou seja, entre os quatro funcionamentos de controle da deriva, os sujeitos de nossa pesquisa apresentaram como maior e menor frequência os mesmos tipos de funcionamento, a lembrar, a reformulação antecipada como de maior percentual e, como de menor funcionamento, a retomada.

Contudo, ao olharmos esses dados aproximados estatisticamente entre os sujeitos, considerando fatores sócio-histórico-sociais de cada um, encontramos, como já relatado, marcadores linguísticos em momentos de conflito e turbulência na escolha/exclusão lexical ocorrendo de forma diferente nas rupturas da amarração dos significantes nos enunciados de cada um dos sujeitos. Essas instâncias nos trouxeram indícios reveladores que nos permitiram entrever algumas das possíveis relações de significação da DP e, portanto, relações subjetivas atuando mais fortemente que os déficits motores nas rupturas das amarrações dos significantes.

Ainda na investigação do objetivo (iii), o funcionamento de controle da deriva retomada pode representar-se, entre os outros funcionamentos do mesmo grupo, como marcas hesitativas na atividade enunciativo-discursiva dos sujeitos com maior ligação a aspectos motores da doença, visto que a percentualidade de ocorrência foi baixa para todos os sujeitos. Para tanto, nos parece que déficits do lobo frontal referente a programação e sequenciamento de fala podem ser evidenciadas nos momentos em que o sujeito, na amarração dos significantes, realiza uma retomada de um tópico anteriormente discutido.

Na hipótese de que esses processos hesitativos seriam provas reveladoras das dificuldades de fala caracterizadas pelas ciências médicas, essa formulação não teria validade para nosso estudo. Isto porque, mesmo que as rupturas na amarração dos significantes tenham sido numericamente significativas, esses processos estariam ligados com o controle da deriva e, portanto, com reformulações que condizem com uma atividade cerebral em bom funcionamento. Além disso, no estudo de Camillo (2011), sujeitos controles comparativos e, portanto, não parkinsonianos, apresentaram percentual muito próximo nos momentos de controle como de não controle ao percentual de SP1, SP2 e SP3 e, ainda, para somar, apresentando o funcionamento de reformulação antecipada como de maior ocorrência para ambos os grupos.

Nossa ideia é a de que justamente essa alta estatística de marcas linguísticas hesitativas seja o que tenha chamado a atenção de pesquisadores do campo biomédico. Assim, o que de fato a literatura desse campo observa é uma mudança no tipo de marca de hesitação (confundida, nessa literatura, com o próprio fenômeno discursivo da hesitação). Não nos parece, pois, que é a complexidade mesma do fenômeno da hesitação que é investigada nessa literatura, mas, mais particularmente, o modo como esse fenômeno é marcado estruturalmente no evento **físico** da produção do discurso.

Contudo, pensamos que nosso trabalho, ainda que em fase inicial, pode contribuir com os trabalhos reabilitadores de fala de sujeitos parkinsonianos, já que a partir do modo como são estabelecidas suas relações com os outros discursivos – principalmente, como visto neste estudo, os outros que indiciam pontos da deriva e ancoragem do dizer no referente a DP podem levar a alterações significativas nos momentos dos conflitos sintático-semântico. Para tanto, além de exercícios reabilitadores da produção de fala

em consonância com as dificuldades motoras, seria importante trabalhar as relações mais subjetivas acerca do que a DP pode simbolizar para o sujeito que então passou a ter uma nova condição de saúde e de vida.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. De O Capital à filosofia de Marx. In: ALTHUSSER, Louis et al. *Ler O Capital*. v. I. Tradução bras. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CAMILLO, Maira. *Hesitações em deslizamentos do dizer de sujeitos parkinsonianos e não-parkinsonianos: um estudo comparativo*. 2011. 256 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

CHACON, Lourenço; SCHULZ, Geralyn. Duração de pausas em conversas espontâneas de Parkinsonianos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 39, p. 51-71, 2000.

FENTON, Elaine; SCHLEY, W. Shain; NIIMI, Seiji. Vocal Symptoms in Parkinson Disease Treated With Levodopa: a case report. *An. otol.*, New York, v. 1, p. 119-121, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A hesitação. In: NEVES, Maria Helena Moura (Org.). *Gramática do Português Falado: novos estudos*. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1999. p. 159-194.

_____. Fenômenos Intrínsecos da Oralidade: a hesitação. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. (Org.) *Gramática do português falado*. 2004.

NASCIMENTO, Julyana Chaves. *Fenômeno hesitativo na linguagem: um olhar para a doença de Parkinson*. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Pontes, 2008.

PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor/Fapesp, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975 [1916].

STARKSTEIN, S. E.; MERELLO, M. A prospective longitudinal study of depression. Cognitive decline and physical impairments in patients with Parkinson's disease. *J. Neurol. Neurosurg. Psychiatry*, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita. *Revista da ANPOLL*, Campinas, n. 18, p. 127-141, 2005.

_____. *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. 1. ed. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2008a.

_____. Mensagem e poesia. A atualidade de Saussure e Jakobson, ou sobre a verdade do sujeito (e do sentido) em deriva. In: GASPAR, Nádea Regina; ROMÃO, Lucília M. Sousa (Org.). *Discurso e texto: multiplicidade de sentidos na ciência da informação*. São Carlos: EDUFSCAR, 2008b.

WITT, Melodi. *Duração de pausas iniciais e extensão de turnos na atividade conversacional de parkinsonianos*. Relatório Fapesp, Processo 02/09715-8, 2003.

ZANIBONI, Lílian Fátima. *Função das pausas na atividade discursiva de sujeitos com doença de Parkinson*. 2002, 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto.

A criança e o linguista: modos de habitar a língua?

(The child and the linguist: ways of inhabiting language?)

Cláudia Thereza Guimarães de Lemos

Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

ctglemos@uol.com.br

Abstract: This paper's point of departure is the fact that the heterogeneous and unpredictable nature of children's speech, as well as its changes in direction to adult speech are not amenable to both description and explanation by linguistic theories. In order to show such difficulty, it is brought into consideration the work developed by Roman Jakobson with the aim of submitting not only children's speech but also aphasia and poetry to the general laws of language, thus erasing exactly what distinguishes them from ordinary language. In contrast with it, my interpretation of children's speech and of its change in direction to adult speech is based on psychoanalytical theory and, particularly, on Jacques Lacan's assertion that the human subject is an effect of language and, therefore, becoming a speaker implies the repression of his/her position as an object of the Other.

Key-words: children's speech, effect of language, primary repression.

Resumo: Este artigo tem como ponto de partida o fato de que a natureza heterogênea e imprevisível da fala de crianças, assim como sua mudança em direção à fala de adultos não são passíveis de ser descritas nem explicadas por teorias linguísticas. Para mostrar essa dificuldade, é trazido em consideração o trabalho desenvolvido por Roman Jakobson com o objetivo de submeter não só a fala de crianças, mas também a afasia e a poesia às leis gerais da linguagem, apagando exatamente o que as distingue da linguagem ordinária. Em contraste com isso, interpreto a fala da criança e sua mudança na direção da fala do adulto, com base na psicanálise e, particularmente, na afirmação de Jacques Lacan de que o sujeito é um efeito de haver linguagem e de que, portanto, tornar-se falante implica o recálque da posição de objeto do Outro.

Palavras-chave: fala de crianças; efeito de linguagem; recálque originário.

Agradeço à Diretoria do GEL o convite para falar aqui, neste 61º Seminário,¹ convite que me honra e que, por isso mesmo, me convoca a trazer o que só hoje, passados tantos anos, posso extrair de um longo percurso por falas de crianças, um percurso assinalado pelas questões com que essas falas desafiam o linguista. Seu marco inicial me serve como mote.

No fervilhante ano de 1968, ano de rebelião estudantil no mundo e de luta contra a ditadura no Brasil, eu que, naquele momento, fazia pós-graduação em linguística na USP, fui convidada por Jacó Ginsburg, que dirigia a Coleção Debates da Editora Perspectiva, e por Haroldo de Campos para participar como tradutora em uma coletânea de artigos de Roman Jakobson a ser lançada nessa coleção.²

Os artigos que me foram destinados eram sobre gramática e poesia e isso me valeu, por ocasião da visita de Jakobson a São Paulo, para fazer conferências na USP,

1 Este artigo é uma versão ampliada da conferência que fiz no 61º GEL, ampliação esta que responde à necessidade de me deter no esclarecimento de alguns conceitos, obedecendo, assim, às exigências que a escrita impõe. Dele, porém, não foram retirados os traços de sua apresentação oral que dão um lugar às circunstâncias dessa apresentação.

2 O título do livro, publicado em 1970, é *Linguística. Poética. Cinema. Roman Jakobson no Brasil*.

em setembro de 1968, o privilégio de ouvir, em uma conversa informal, de sua própria boca, algo instigante: que, assim como o pintor é aquele que permaneceu criança diante de formas e cores, o poeta também é alguém que permanece criança diante da linguagem.

Não sei quanto essa invocação da criança diante da linguagem para iluminar a poesia e o poeta me levou, a mim, que naquele período já estava voltada para o trabalho, em um centro da PUC-SP,³ com crianças portadoras de surdez e de outros problemas de linguagem, a escolher voltar-me para falas de crianças, a desejar entender o processo pelo qual as crianças se tornam falantes de uma língua, a língua materna.

Há um ano atrás, tantos anos passados depois desse encontro com Jakobson, no momento em que passo a interrogar, a partir da psicanálise, meu trabalho anterior sobre falas de crianças, algo inesperado me leva de volta a esse encontro: deparo-me no Seminário *A Lógica do Fantasma*, de Jacques Lacan, mais precisamente, na aula de 1 de fevereiro de 1967, com a cena que se segue.

Depois de ter falado sobre a originalidade da posição do analista em sua prática, Lacan dirige a seu amigo Roman Jakobson, presente nessa aula do Seminário, uma pergunta sobre a posição do linguista, assim formulada:

Será que o senhor pensa que um linguista formado na disciplina linguística, que isso produz nele uma tal marca que seu modo de abordar todos os problemas é algo que leva um selo absolutamente original? O senhor é aquele que transmite essa espécie de disciplina que é a mais próxima da nossa. Será que o modo de relações que faz surgir para o senhor o fato de ser alguém que transmite essa disciplina, será que para o senhor algo que é da dimensão do que é ser um *discípulo* é algo essencial, exigível e que conta para o senhor?" (LACAN, 2008 [1967], p. 187, itálicos do editor)

Da longa resposta de Jakobson, recorto o que nela me surpreendeu tanto pelo que nela se repete do que ouvi em 1968 – note-se que a data dessa aula do seminário é 1 de fevereiro de 1967 – como pelo quanto uma fala divergia da outra fala. Na fala transcrita no seminário o que se lia não aproximava a criança e o poeta, mas sim a criança e o linguista. Cito Jakobson:

É curioso que... que *quase não ocorre que alguém se torne linguista*. [...] O que isto quer dizer? Eu me permito dizer que a grande maioria das crianças sabe muito bem pintar e desenhar, mas que em uma certa idade a maioria perde essa capacidade e *aqueles que se tornam pintores conservam [...] um certo traço infantil*. *O linguista é um homem que conserva uma atitude infantil em relação à língua*. A própria língua interessa ao linguista como ela interessa à criança, ela se torna para ele o fenômeno mais essencial em sua complexidade, isto permite ao linguista ver as relações internas, as leis estruturais da língua. (LACAN, 2008 [1967], p. 188, itálicos meus)

Estranha a resposta de Jakobson. Certamente ele não entendeu a pergunta de seu amigo psicanalista, o qual, partindo do fato de que o sujeito que se pode supor ao estruturalismo, seja falante, seja linguista – ou mesmo o sujeito que se pode supor a uma teoria que assenta sobre leis gerais da linguagem – é, na verdade, objeto, isto é, assujeitado a essas leis e relações estruturais. Daí que não possa ser um *mestre*, em controle do saber,

³ Esse centro é conhecido atualmente pela sigla DERDIC, a saber, Divisão de Educação e Reabilitação de Distúrbios da Comunicação.

nem ter um *discípulo*, ainda que se tome por linguista. É isso, a meu ver, que Lacan insinua nesse momento e que está implicado no seu aforismo “não há metalinguagem”, ou melhor, não há, para o homem, um “fora da linguagem” de onde ele constitua a língua como objeto, de onde ele possa se fazer mestre e ter discípulos.

Lembro que à negatividade do aforismo lacaniano poderia corresponder o positivo que reside no dizer, com Lacan, que o humano habita a linguagem (LACAN, 2003 [1974], p. 448). Desse ponto de vista, parece-me também estranho o fato de Jakobson, em sua resposta, assimilar a posição da criança à posição do linguista.

Seria o que ele chama de “uma atitude infantil” do linguista algo afim às brincadeiras de montar e desmontar com que sua orientanda Ruth Weir (1962) se deparou nos monólogos do filho Anthony, sozinho no berço, brincadeiras essas que, no caso do linguista, seriam procedimentos de descoberta (“discovery procedures”, segundo Bloomfield) destinados à formalização de relações internas e de leis estruturais?

Uma tal homologia entre criança e linguista é pouco esclarecedora e, mais que isso, fadada ao equívoco, dada a assimetria que a funda. O linguista monta e desmonta a língua que fez dele um falante para, repito, descobrir relações internas e leis estruturais, enquanto a criança habitaria a língua que lhe vem pela fala do Outro e em que ainda deve advir.

Contudo, para Jakobson e Weir, sua discípula, a língua já se oferece para a criança como objeto manipulável e, ao mesmo tempo, como objeto de conhecimento a ser apreendido e internalizado. Em contraste com essa interpretação, Lier-De Vitto (1998), em seu livro sobre os monólogos da criança, mostra, tanto nos dados de Weir como nos dados colhidos por ela e por outros investigadores, uma criança que erra e erra por entre falas de outro(s). Para ela, montagens e desmontagens mostram que “a criança não é nem autor nem plagiador: trata-se de um sujeito atravessado por pedaços de discursos dos outros” (LIER-DE VITTO, 1998, p. 161).

A resposta de Jakobson, na verdade, assim como a pergunta de Lacan, aponta para o paradoxo que ronda tanto a Linguística quanto as ciências humanas, produzindo em um filósofo como Agamben (2000 [1977/1993], p. 109-11), uma equação surpreendente: “Se nas ciências do homem sujeito e objeto necessariamente se identificam, então a idéia de uma ciência sem objeto não é um paradoxo jocoso, mas talvez a tarefa mais séria que, em nosso tempo, continua confiada ao pensamento”.

A respeito desse paradoxo, é pertinente também ouvir Jean-Claude Milner, um linguista que não cessa de interrogar-se a respeito do que significa haver linguagem/língua e haver linguista, isto é, a respeito de como o segundo tenta fazer da primeira seu objeto de investigação, sendo que é esse mesmo objeto de conhecimento que faz dele um falante.

Que o lingüista deva, nesses dados, operar uma filtragem para salvaguardar as exigências de regularidade, repetibilidade, reprodutibilidade, sem o que nenhuma ciência é possível, isso é certo; que o lingüista possa operar essa filtragem sem deformação excessiva de seu próprio objeto, isso é uma questão que ele não pode deixar de se colocar. Ele deve tanto mais fazê-lo quanto o exige o fato de ele só ser lingüista na medida exata em que é, ele próprio, um sujeito falante. Em certos casos notadamente, quando estuda sua própria língua, o retorno a si lhe é, assim, constantemente imposto; mas, de toda maneira, mesmo ao supor que estuda uma língua que não seja a sua, ele não pode estudá-la sem fazê-la sua,

por pouco que seja. Estabelece-se, pois, sempre uma coincidência entre o observador e o observado; isso não deixa de criar uma estrutura paradoxal. A lingüística tem que suportar esse paradoxo; ora, a psicanálise encontra um paradoxo aparentado, apenas um ser afetado por um inconsciente podendo ser analista. Mas, diferentemente da lingüística, ela não se limita a subjugar-lo: ela o trata empiricamente e teoricamente. (MILNER, 1995, p. 18)

Por que Lacan acreditaria que Jakobson tivesse algo a dizer sobre o paradoxo por ele reconhecido e elaborado no que se refere ao psicanalista?

Retiro do início da citação de Milner pelo menos uma justificativa: Jakobson foi o linguista que se recusou a constituir seu objeto operando “a filtragem necessária para salvaguardar as exigências de regularidade, repetibilidade, reprodutibilidade”. Em outras palavras, ele almejava dar conta de um objeto com falhas e, por isso, incluiu no escopo de suas atividades de linguista não só a fala da criança, mas também o balbúcio, a afasia e a poesia. Isso que era o anseio de Jakobson ia ao encontro da relevância que Lacan dera, na obra de Freud, àquilo que ele escreveu sobre o chiste, o lapso, o ato falho, isto é, sobre a irrupção do inconsciente na fala.⁴

Foi esse projeto que atraiu Lacan e o levou a vislumbrar na metáfora e metonímia – deslocadas por Jakobson da Retórica para se tornarem lei gerais da linguagem na Lingüística – algo onde ancorar a lógica do significante e as formações do inconsciente: o lapso, o chiste, o sonho, o ato falho.

Incluir o que falhava no objeto da lingüística não resultaria, contudo, no reconhecimento por Jakobson nem do paradoxo nem de suas consequências; enfim não afetaria a lingüística como ciência. Seu livro *Langage Enfantin et Aphasie*, publicado em 1969, mas que contém artigos publicados já em 1939 – antes dos anos 70, em que linguistas e psicólogos, gravador em punho, corriam em busca da fala de crianças – é uma prova disso. Nesse livro, Jakobson, do mesmo modo como afirma a pertinência do estudo da “evolução fônica da fala infantil e da afasia como problema lingüístico”, diz:

O nascimento e o declínio da estrutura de uma língua só podem ser instrutivos para todo linguista dedicado ao estudo de sua forma acabada. Contudo, esses três aspectos – fala da criança, perturbações afásicas e forma acabada – ainda não foram submetidos a uma análise comparativa sistemática. (JAKOBSON, 1969, p. 15)

Também insiste no fato de que nem a fala da criança nem a afasia são menos estruturadas que a forma acabada:

A constância, seja invariável, seja aproximativa, que se deixa observar na cronologia relativa de certas oposições fonológicas adquiridas pela criança encontra uma correspondência estreita nas leis estruturais das línguas do mundo e facilitam a interpretação dessas leis. (JAKOBSON, 1969, p. 7-8)

Ao abordar dois temas afins – a aquisição e os distúrbios da linguagem – Jakobson acreditava poder admitir que as alterações afásicas reproduzem inversamente a ordem das aquisições infantis, ainda que tivesse que reconhecer que, examinada mais de perto, “a patologia da linguagem apresenta uma certa diversidade de sintomas em comparação com

4 Refiro-me a *A Psicopatologia da vida cotidiana* (1969 [1901]) e a *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1969 [1905]).

o processo essencialmente uniforme (*sic*) da iniciação infantil na linguagem” (JAKOBSON, 1969, p. 9).

Mas, logo retifica, dizendo que “[...] a pesquisa internacional e interdisciplinar acha-se em vias de demonstrar *a pluralidade das síndromes afásicas assim como o rigor das leis linguísticas que as distinguem e especificam*” (JAKOBSON, 1969, p. 9, itálicos meus).

A fé de Jakobson na sistematização e na simetria, que lhe valeu um belo artigo de Jean-Claude Milner intitulado “Para Roman Jakobson: a felicidade pela simetria” (2002, p.131-140), na verdade acabou por apagar o que falhava na falha. Mais que isso, fez da fala da criança e do afásico lugares de comprovação da teoria linguística e, mais além disso, acabou por colocar criança e linguista no mesmo lugar, a saber, diante da língua e, portanto, fora dela, aparelhando-os, portanto, com um saber sobre a língua já dado.

De que ordem seria esse saber, da ordem de uma teoria da aprendizagem, que reduziria língua e linguagem a um objeto qualquer, ou da ordem de uma dotação biológica? Para Jakobson isso aparentemente não importava. Na aula de 1 de fevereiro de 1967 do Seminário XIV de Jacques Lacan – lembremo-nos que, nessa altura, *Aspectos da Teoria da Sintaxe* já tinha sido publicado – Jakobson menciona a proposta inatista de Chomsky, aí formulada, lado a lado com uma visão de aprendizagem tomada do senso comum, como hipóteses explicativas viáveis e compatíveis.

A lição a tirar dessa trajetória tão brilhante e ousada quanto incongruente seria, me parece, repensar a condição da língua como objeto na linguística e as consequências que essa condição acarreta para uma linguística que se quer ciência. A propósito disso, Jean-Claude Milner, que identifica a linguística menos como ciência do que como a aventura teórica de alguns sujeitos, ousa dizer: “Nesse registro, a linguística continua a contar porque esses aventureiros, mais por aquilo em que fracassaram do que por aquilo em que foram bem-sucedidos, tocaram em alguns recifes de real” (2000, p. 14). Real, segundo Lacan, isto é, o que é impossível de simbolizar. Certamente, Roman Jakobson foi um desses aventureiros.

Em que residiria esse fracasso? A meu ver, na dificuldade de reconhecer que aquilo, de irregular e irrepitível que irrompe na fala, à revelia do falante, como o lapso e o chiste, assim como na poesia, na fala da criança e no dizer psicótico, desloca a relação do falante com a língua e com sua própria fala, mostrando-o como objeto sob o efeito da língua/linguagem que o faz falante. Nesse sentido, tem toda a pertinência lembrar aqui o que diz Lacan sobre a linguística, ao distingui-la da psicanálise: “A linguística fornece o material da análise, ou o aparelho com que nela se opera. Mas um campo só é dominado por sua operação” (LACAN, 2003 [1970], p. 407). Ao que acrescento: a operação pela qual a linguagem produz e representa um sujeito como representado. Em outras palavras, operação que tem, sim, um efeito objetivo ou, como se costumava dizer, denotativo, mas que, acima de tudo, tem um efeito performativo.

Hoje a corrida de psicólogos e linguistas, gravador em punho, em busca de falas de crianças que pudessem exibir uma ordem de aquisição que comprovasse uma hierarquia de complexidade definida por alguma teoria linguística, parece ter cessado. E

por questões de ordem tanto empírica quanto teórica, se é que, nesse caso, seja possível separá-las.

Tanto investigadores da aquisição de uma mesma língua como investigadores que se reuniram para comparar dados da aquisição de línguas diferentes se viram diante de falas que exibiam, ao contrário do esperado, uma forte resistência à sistematização. Tentativas de superá-la resultaram em uma verdadeira deriva teorizante e, por fim, no balde de água fria representado pela posição dissonante de Chomsky ao afirmar que os estados (não estágios) intermediários entre o estado 0 e o estado estável eram irrelevantes do ponto de vista linguístico (1986, p. 24-25). Trabalho perdido?

Minha resposta é não. Não é a leitura que faço das falas de crianças entre seus 11 ou 12 meses a cinco anos de idade que constituem o acervo gravado e transcrito do Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL-Unicamp, por mim coordenado até 1995.

O primeiro obstáculo que se coloca para o linguista diante de falas de crianças é escapar do senso comum, ignorar a visão diacrônica que a própria etimologia da palavra “criança” impõe⁵ e, mesmo quando se recusa a noção de desenvolvimento, como foi o meu caso,⁶ recusar o termo “trajetória” para nomear o vir-a-ser-falante da criança capturada pela língua/linguagem em sua evidente sincronia.

Já Saussure advertia de que:

A primeira coisa que nos chama a atenção quando estudamos os fatos da linguagem é que sua sucessão no tempo não existe para o falante. *Ele é confrontado com um estado da língua.* É por essa razão que um linguista que deseja entender um estado deve descartar o conhecimento de tudo o que o produziu e *ignorar a diacronia.* (SAUSSURE, 1995 [1916], p. 81, itálicos meus)

Na verdade, a trajetória concerne o linguista, é sua travessia pelas falas de crianças que se sucedem no tempo que faz dessa “sucessão no tempo” um saber que aparentemente se acumula e se organiza a partir de sua interpretação, isto é, do que ele próprio põe sincronicamente em movimento ao interpretar. Quanto à criança, ela é também confrontada com a fala do Outro materno primordial que a significa segundo seu desejo inconsciente, o que a privará de seu ser para fazê-la humana, ser de linguagem. Daí a falácia do termo “aquisição” para significar sua captura pelos “mecanismos do significante” a que estará para sempre presa, alienada, e a pertinência da interrogação de Lacan sobre o sujeito. A que se segue é apenas uma delas:

Onde está o sujeito aí dentro? Na individualidade radical, real? Na sua condição de puro paciente dessa captura? No organismo a partir daí aspirado pelos efeitos do *isso fala* [...], tendo sido preso nos mecanismos do significante? É ele, no outro extremo, identificável ao próprio jogo do significante? E o sujeito não passa então do sujeito do discurso, de algum modo arrancado à sua imanência vital, condenado a sobrevoá-la, a viver em uma espécie de miragem que decorre dessa reduplicação que faz com que tudo o que ele viva não somente ele o fale, mas, vivendo-o, ele o vive ao falar, e que já o que ele vive já está inscrito em um *epos*, uma saga tecida ao longo de seu próprio ato? [...] Será que isso bas-

5 A esse propósito, vale lembrar que, na mesma lição do seminário de Lacan acima referida, as perguntas que os psicanalistas presentes dirigem a Jakobson sobre “desenvolvimento de linguagem” em nada diferem, quanto a seus pressupostos, da posição de psicólogos e linguistas.

6 Ver de Lemos (2006).

ta, saber que a função do sujeito está no entre-dois, entre os efeitos idealizantes da função significante e essa imanência vital [...]? (LACAN, 1996, p. 72)

É, na verdade, esse entre-dois que se pode surpreender na fala de crianças. Em um primeiro momento, o que se pode chamar de fala da criança se reduz a fragmentos da mesma fala com que a mãe (ou de alguém com função materna) a interpreta, significando-a como parte ativa de uma cena.

R., por exemplo, com um ano e cinco meses de idade, sobe em uma cadeira, uma das ocasiões em que a mãe a adverte, dizendo “Você cai!!”, e parece, ao mesmo tempo, reinstaurar a cena e interrogar o desejo da mãe dizendo “Chê cai?”.

Em um segundo momento, fragmentos dessa mesma ordem, oriundos da fala do outro, abandonam as cenas de origem e migram para outras, reencenando-as, significando-as através do cruzamento com outros fragmentos, oriundos de outras cenas. O episódio abaixo permite flagrar esse segundo momento.

M., aos dois anos e três meses, diante da página de uma revista em que há uma foto de um homem de cara fechada, traz para significá-la fragmentos da fala da mãe recorrentes em outras cenas e, particularmente, em uma cena, em um parque onde há um cercado com patos e galinhas, diante dos quais a mãe a adverte do risco de tocar as aves. No enunciado de M., pode-se seguir o trajeto de um fragmento que sai de uma cena para significar outra: “O moço é bavo, põe o medo nele, põe”. Ao que a mãe responde, reconhecendo sob a palavra “medo”, a palavra “dedo”: “Por que eu vou pôr o dedo nele?”. A resposta de M. é “eles móde”, onde “morder” substitui “bicar” e, ao mesmo tempo, coloca “moço” no lugar de patos, galinhas e cachorros. Seu enunciado não só lhe permite experimentar o efeito de sua fala sobre o outro e sobre a cena por ela significada, quanto tem um efeito performativo, isto é, o poder alçar-se como quem fala ainda que falada pelo Outro.

Mais que isso: para Lacan, é de tais substituições de uma palavra por uma outra que se desprende de outro discurso (ou cena), produzindo sentidos outros, que emerge o sujeito como metáfora e sua divisão. Ou, em suas palavras: “o gato faz au-au, o cachorro faz miau-miau”. Eis como a criança soe os poderes do discurso e inaugura o pensamento” (LACAN, 1998 [1966], p. 905).

Resumindo, fragmentos, palavras e expressões desprendem-se de cenas, falas, discursos para, operando como significantes – e não como signos –, significar outras cenas, falas, discursos. Que teoria aparelharia o linguista para dar conta desse deslizamento, dessa operação e de seus efeitos? Importa lembrar, neste ponto, o que diz Porge sobre Lacan ter substituído uma lógica do signo por uma lógica do significante: “Assim como a unidade do significante e do significado é fundadora da linguística, a divisão do significante e do significado é fundadora do simbólico” (PORGE, 2006, p. 87), isto é, da linguagem como Outro, “tesouro de significantes”, segundo Lacan.

Nada mais eficaz para representar um terceiro momento do vir-a-ser falante que narrativas de crianças por volta de cinco anos. Instada a produzir narrativas, recontos das histórias narradas pela mãe, a criança, em período anterior, se vale, indiferentemente, de fragmentos do narrado e do discurso direto dos personagens, do cruzamento desses enunciados com histórias outras para, em um certo momento, atuar, literalmente, na re-

contagem ou na invenção de uma história, como autora, dando voz tanto a um narrador quanto aos personagens.⁷ Em sincronia com a assunção de posições discursivas distintas, ela também se alça, ao modo do linguista, como falante em aparente controle da língua e, dividida entre a posição de quem fala e a de quem escuta, comenta e reformula a própria fala, tratada à guisa de objeto.

Como dar conta dessa passagem do falado – capturado pela fala do outro/ Outro – para falante, sem reconhecer que a língua é causa de haver sujeito e sujeito dividido? Por outro lado, como ignorar o fato de o irregular, o inesperado, o irrepitível que irrompe na fala, à revelia do falante – repito o que disse acima –, isto é, que as assim nomeadas “formações do inconsciente” – lapso, chiste, ato falho, sonho – não só exibem procedimentos homólogos àqueles com que nos deparamos na fala de crianças, como devolvem o falante à sua condição de objeto?

Em um dado momento do meu percurso por falas de crianças, empenhada em uma crítica radical da noção de desenvolvimento vigente na área de Aquisição de Linguagem, arrisco uma resposta a algumas das questões colocadas no parágrafo anterior. Afirmo, então, que as mudanças de posição relativamente à fala do Outro no vir-a-ser falante da criança não implicam desenvolvimento, já que não são apagadas, mas apenas obliteradas. E acrescento: “Obliteração a ser entendida como “eclipse”: a lua permanece visível sob a sombra da terra” (de LEMOS 2006 [2000], p. 31).

Pereira de Castro, em um de seus trabalhos sobre língua materna, também se aproxima dessas questões e indaga sobre “os destinos da fala infantil” e se apoia em Milner para entender o que qualifica como esquecimento pela criança da fala infantil:

Uma vez capturada pelo funcionamento da língua materna, na posição de falante, a criança esquece a fala infantil. [...]

Volto então ao esquecimento na linguagem. Para Jean Claude Milner o esquecimento é um fato estrutural que diz respeito ao sujeito. Nessa problemática subjetiva, Milner não deixa de trazer a noção de inconsciente freudiano: o inconsciente é tanto o lugar onde permanece a matéria do esquecimento como é ele também o lugar de sua causa. Como diz o autor, o conceito freudiano responde tanto ao *onde?* quanto ao *por quê?* na problemática subjetiva do esquecimento. (PEREIRA DE CASTRO, 2006, p. 16)

Nem obliteração nem esquecimento hoje me parecem dar conta do fato de que o que desaparece da fala da criança reaparece nas formações do inconsciente, na literatura, na poesia e até mesmo no dizer psicótico. Reaparece, à primeira vista, do ponto de vista de seus procedimentos linguageiros, homólogos aos da fala da criança, procedimentos esses em que se destacam os recursos à homonímia e aos efeitos de sentido responsáveis pela figurabilidade no sonho e na ficção. Reaparece, principalmente, na condição de produção linguageira que escapa ao saber e advém de uma instância de desconhecimento.

A meu ver, é o conceito freudiano de recalque que pode dar conta do que desaparece para reaparecer em outro tempo e lugar e de modo singular, já que o recalque supõe o retorno do recalçado e, por isso mesmo, a divisão consciente/ inconsciente. Embora desde seus primeiros trabalhos, por volta de 1890, Freud trate o recalque como o protótipo dos mecanismos de defesa, em 1915, ele diz:

7 Uma análise detalhada de narrativas de crianças e de sua captura pela língua/discurso cujo efeito performativo é constituí-la como autora, narradora e criadora de personagens encontra-se em Lemos (2001, p. 23-60).

A experiência psicanalítica [...] obriga-nos ainda a concluir que o recalque não é um mecanismo de defesa já presente desde a origem, que ele nem sequer pode surgir antes que uma nítida separação se tenha estabelecido entre a atividade psíquica consciente e inconsciente e que *sua essência consiste apenas na ação de repelir algo para fora da consciência e de mantê-lo afastado*. (FREUD, 2004 [1915], p. 178, itálicos do original)

Foi a partir dessa noção de recalque concebida com base nas formações substitutivas e no retorno do recalcado que Freud deduziu a necessidade de postular “uma primeira fase do recalque, um *recalque original*” (FREUD, 2004 [1915], p. 178, itálicos do original) pelo qual o segundo – ou recalque propriamente dito – seria atraído. Nesse sentido, poder-se-ia dizer, acompanhando Lacan, que pensa a condição humana como a de *parlêtre* – “falasser” –, que o recalque originário ou primordial é aquele em torno do qual se organiza o inconsciente e se funda o sujeito como divisão.

É esse modo de pensar o recalque que subjaz à reflexão de Pommier sobre o ato de fala do “falasser”. Cito:

[...] como diferir de si, como cessar de ser um objeto no desejo do Outro? Como pode bem nascer um sujeito, a despeito de sua dívida, daquilo que é devido? Sim, como senão graças a uma operação em que o produto se torna ator, que produz o que o faz ator, conforme o desfile implacável do processo secundário freudiano, a da infinita produção do pensamento?

Qual é a função desse encadeamento constante do pensamento e da fala que disso dá conta? *Sua primeira função é ser performativa, isto é, permitir a existência do sujeito que ao falar, recalca sua posição de objeto do Outro. Vale dizer que essa performance é correlativa da recondução do recalque originário*. O recalque primordial não é um acontecimento consumado de uma vez por todas na primeira infância, no momento mesmo do *Hilflosigkeit*, do desamparo psíquico antes que fisiológico. O recalque primordial é reconduzido a cada instante, por exemplo no momento em que faço esta comunicação [...] (POMMIER 2004, p. 120, itálicos meus)

Se a criança deve recalcar a condição de objeto do Outro e as relações com a fala do outro que dessa condição decorrem, para se alçar como ator da fala de que é produto, o linguista também depende do recalque originário para fazer da língua objeto de conhecimento e descrevê-la como se não fosse efeito dela. É assim que posso também entender o que diz Lacan em *Radiofonia*: “O inconsciente é condição da Linguística” (LACAN, 2003 [1970], p. 403).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007 [1977].

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. Nova York: Praeger, 1986.

FREUD, S. *A psicopatologia da vida cotidiana*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. VI. Rio de Janeiro: Imago, 1969 [1901].

_____. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969 [1905].

_____. O recalque. In: _____. *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2004 [1915]. p. 175-193.

JAKOBSON, R. *Langage enfantin et aphasie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1969.

_____. *Linguística. Poética. Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LACAN, J. A metáfora do sujeito. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998 [1966]. p. 900-907.

_____. *L'identification, Séminaire 1961-1962*. Association Freudienne Internationale, Paris: Publication hors commerce, 1996.

_____. *A lógica do fantasma*. Publicação interna. Recife: CEP, 2008.

_____. Radiofonia. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 ([1970], p. 400-447.

_____. O Aturdito. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 [1974]. p. 448-497.

de LEMOS, C. T.G. Interrelações entre a Linguística e outras ciências. *Boletim da Abralin*, n. 22, p. 19-32, jun. 1998.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Educ, 2006. p. 21-32.

_____. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. *Linguística*, v. 13, p. 23-60, 2001.

LIER-DE VITTO, M. F. *Os monólogos da criança – delírios da língua*. São Paulo: Educ, 1998.

MILNER, J.-Cl, De la linguistique à la linguisterie. In: MILNER, J.-Cl. et al. *Lacan, l'écrit et l'image*. Paris: Flammarion, 2000. p. 7-25.

_____. À Roman Jakobson, ou le bonheur par la symmétrie. In : _____. *Le périple structural: figures et paradigme*. Paris: Seuil, 2002. p. 131-140.

_____. Linguistique et psychanalyse. *Enciclopaedia Universalis*. 1995. Disponível em: <www.lutecium.org.>. Acesso em: maio 2013.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Língua materna e os destinos da fala infantil. Aula apresentada como prova didática em Concurso para Professor Titular, IEL-Unicamp, outubro de 2006, inédita.

POMMIER, G. Da passagem literal do objeto ao moedor do significante. In: MELMAN, Ch. et al. *O significante, a letra e o objeto*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004. p. 119-126.

PORGE, E. *Jacques Lacan, um psicanalista*. Percurso de um ensino. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995 [1916].

WEIR, R. *Language in the crib*. Haia: Mouton, 1962.

Um *habitus* para a tradução da mestiçagem brasileira de Darcy Ribeiro em língua inglesa: estudo baseado no *corpus* das obras *O povo brasileiro* e *The Brazilian people*

(A *habitus* for Darcy Ribeiro's Brazilian Miscegenation in English: a corpus based translation study on the works *O povo brasileiro* e *The Brazilian people*)

Talita Serpa

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Ibilce/Unesp);
União das Faculdades dos Grandes Lagos de São José do Rio Preto (Unilago)

talitasrp82@gmail.com

Abstract: Intending to investigate the *translational habitus* related to the concepts about “miscegenation” proposed by Darcy Ribeiro, this paper analyses a parallel corpus composed by the work *O povo brasileiro* (1995), and by its respective translation into English, performed by Rabassa. The theory used are Corpus-Based Translation Studies (BAKER, 1995, 1996; CAMARGO, 2005, 2007), Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004), Sociology of Translation (SIMEONI, 1998; GOUANVIC, 1995, 1999), and, in part, Terminology (BARROS, 2004). The observation of Ribeiro's terminology showed that there is a *habitus* which circumscribes the use of terms associated to the Brazilian racial mixture, as well as there are some factors considered by the translator in order to develop his own behaviour.

Keywords: Corpus-Based Translation Studies; Corpus Linguistics; anthropological terminology; Darcy Ribeiro; miscegenation; *translational habitus*.

Resumo: Com o propósito de investigar o *habitus tradutório* no tocante aos conceitos de “mestiçagem” propostos por Darcy Ribeiro, analisamos um *corpus* paralelo composto pela obra *O povo brasileiro* (1995) e pela respectiva tradução para o inglês, realizada por Rabassa. Para tanto, adotamos o arcabouço dos Estudos da Tradução Baseados em *Corpus* (BAKER, 1995, 1996; CAMARGO, 2005, 2007), da Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004), da Sociologia da Tradução (SIMEONI, 1998; GOUANVIC, 1995, 1999) e, em parte, da Terminologia (BARROS, 2004). Notamos que, partindo da terminologização das teorias darcynianas, ocorre a formulação de um *habitus* que circunscreve o uso de termos voltados à mistura racial brasileira, assim como verificamos quais os fatores observados pelo tradutor para compor seu próprio comportamento.

Palavras-chave: Estudos da Tradução Baseados em *Corpus*; Linguística de *Corpus*; terminologia antropológica; Darcy Ribeiro; mestiçagem; *habitus tradutório*.

Introdução

A concepção da “mestiçagem” promulgada pelos estudos antropológicos, fundamenta-se, a princípio, com base na observação analítica das interações entre grupos raciais distintos, principalmente durante o processo de povoação dos novos territórios descobertos durante o período colonial.

De modo geral, o conceito parte de padrões biológicos que determinam a proporção da mistura de sangue entre membros de grupos humanos diferenciados. Contudo, a compreensão sociocultural procura ater-se aos dados propriamente sociais das classificações,

vinculando-as ao universo das etnias¹ e das classes² e atrelando a ideia de “mestiço” a valores de ordem cultural.

No Brasil, as investigações destinadas a esse objeto apresentam-se com base nas teorias de Freyre (1933), as quais destacam o papel integrador da miscigenação, tratando essa como uma característica específica da colonização e tendente a afirmar as crenças e tradições de uma nacionalidade que integra uma ampla variedade de núcleos sociais.

No âmbito da produção da teoria de Darcy Ribeiro para a antropologia brasileira, notamos que o autor enfatiza a multiplicidade de papéis sociais de personagens brasileiros, o que lhe permite concentrar a análise em um foco principal: a questão dos índios e negros e a formação da identidade do povo brasileiro miscigenado.

Ribeiro promove novos parâmetros, cria novos termos e recategoriza hipóteses precedentes, adaptando-as à proposta de um povo que é morenizado em sua identificação, mitos e atitudes.

O pesquisador se dedica ao debate popular-nacional de formação do sentimento de nacionalidade do brasileiro e é influenciado pelo anticolonialismo, que promoveu, na década de 50, conteúdos emancipadores da ordem social precedente. Dessa maneira, Darcy consolida uma teoria antropológica alternativa, que explica os povos novos na história:

Como classificar, uns em relação aos outros, os povos indígenas, que variavam desde altas civilizações até hordas pré-agrícolas e que reagiram à conquista segundo o grau de desenvolvimento que haviam alcançado? Como situar, em relação aos povos indígenas e europeus, os africanos desgarrados de grupos em distintos graus de desenvolvimento para serem transplantados à América como mão-de-obra escrava? Como classificar os europeus que regeram a conquista? (RIBEIRO, 1995, p. 8-9)

O autor propõe o reconhecimento da singularidade das regiões nativas, a aceitação de suas diferenças em relação às metrópoles, e admite a transculturação e a invenção da cultura mestiça latina. Assim, identifica no povo brasileiro um novo gênero humano, fruto do “atroz processo de fazimento do nosso povo” (RIBEIRO, 1995, p. 20).

Em *O povo brasileiro*, o autor teoriza uma forma de organização populacional para os povos do Brasil, resultado dos processos de “desindianização” do índio, de “desafricanização” do negro e “deseuropeização” do europeu. Apresenta a ideia de uma nação de mestiços, os quais não são iguais aos seus ascendentes de outras etnias, constituindo, desse modo, uma nova “etnia nacional”, dos índios e africanos mortos, dos mamelucos, caboclos e mulatos que, sem identidade, plasmaram a identidade do brasileiro, “dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais dela oriundos” (RIBEIRO, 1995, p. 19).

Observamos, portanto, que o estudioso defende uma teoria explicativa em que cabem as especificidades da formação da América-Latina. Na obra *O povo brasileiro*,

1 O termo etnia, em geral, é empregado na literatura antropológica para designar um grupo social que se diferencia de outros grupos por sua especificidade cultural. O conceito de etnia está ligado aos conceitos de grupo étnico e de cultura (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1986, p. 435).

2 Classe Social: nas ciências sociais o termo associa-se com a ideia de estratificação. Tem sido usado para identificar todos os indivíduos que possuem, dentro da estrutura de uma sociedade ou comunidade, a mesma quantidade relativa de poder, renda, riqueza, prestígio, ou uma combinação desses elementos (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1986, p. 195).

Darcy reconhece o sujeito descentrado e fragmentado que, partilhando de outras identidades, ousa encontrar no “ser brasileiro” sua base identitária, embora essa não seja unificada nem única. Termina por considerar que

Somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante. Na verdade das coisas, o que somos é a nova Roma. Uma Roma tardia e tropical [...]. Mais alegre porque mais sofrida. Melhor porque incorpora em si mais humanidades. (RIBEIRO, 1995, p. 454-455)

O teórico salienta que, ao desenvolver suas pesquisas, tinha em mente propor um esquema conceitual mais verossímil e mais explicativo que os então disponíveis, por meio da proposição de novas formações socioculturais. Procura associar a noção de brasilidade à gestão de um povo, reconstruído a partir da confluência e caldeamento do invasor português, dos índios silvícolas e campineiros e dos negros africanos, aliciados como escravos.

Dentro desse quadro, os profissionais responsáveis pelas versões dos textos traduzidos (TTs) de Darcy Ribeiro trabalham com propostas antropológicas bastante recentes em relação à forma como as ciências sociais apresentavam a miscigenação. Sendo assim, tendem a promover a introdução dos conceitos e teorizações do autor no universo socio-antropológico internacional.

Com base nesses aspectos, o presente trabalho busca observar o comportamento linguístico³ de Gregory Rabassa ao lidar com dificuldades oriundas do processo tradutório do núcleo conceitual referente à “mestiçagem” presente no texto original (TO) *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995), e ao vertê-lo para a língua inglesa na obra *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil* (2000).

Dessa forma, por meio da reflexão sobre aproximações e distanciamentos na tradução para o inglês de termos simples, expressões fixas e semifixas presentes nos *corpora* de TOs e de TTs da subárea de AC, objetivamos desvendar, com o auxílio da linguística de *corpus* (BERBER-SARDINHA, 2004), mecanismos de reinterpretação cultural por meio da prática tradutória. Nesse sentido, valemo-nos, também, das teorias postuladas pela sociologia da tradução (SIMEONI, 1998; GOUANVIC, 1999; 2005), com o propósito de descobrir se há a ocorrência de um *habitus* tradutório para a tradução intercultural de textos seminais de Darcy Ribeiro.

Fundamentação teórica

Este trabalho baseia-se na abordagem teórico-metodológica dos estudos da tradução baseados em *corpus* propostos pela teórica Mona Baker (1993; 1995; 1996; 1999). Dentro do arcabouço tomado como base pela autora, a investigação de TTs fundamenta-se nos estudos descritivos da tradução (EVEN-ZOHAR, 1978; TOURY, 1978), bem como no aporte da linguística de *corpus* formulado por Sinclair (1991).

Partindo dessa perspectiva, Baker (1993; 1995; 1996) salienta a necessidade de se abandonar, no campo dos estudos da tradução, concepções tradicionais arraigadas referentes

³ Entende-se por comportamento linguístico as escolhas léxico-semânticas e sintáticas adotadas pelos tradutores na composição de seus TTs.

à equivalência e à correspondência de significados entre as duas línguas envolvidas, conceitos, até então, tidos como referências irrefutáveis entre os pesquisadores.

A autora (BAKER, 1993) propõe-se a desenvolver um quadro epistemológico capaz de abarcar os principais elementos constituintes do processo tradutório em uma análise reflexiva relevante. Compreende a apreciação do TT em seu ambiente de interação e dá abertura para um enfoque comparativo em corpora eletrônico.

Baker (1995) apresenta, dessa forma, sua concepção de *corpus*, de modo a auxiliar na percepção de diferenças entre a linguagem da tradução e a dos textos originalmente escritos em uma dada língua. Para a pesquisadora:

[...] corpus é um conjunto de textos naturais (em oposição a exemplos/sentenças), organizados em formato eletrônico, passíveis de serem analisados, preferencialmente, em forma automática ou semi-automática (em vez de manualmente).⁴ (BAKER, 1995, p. 226; traduzido por CAMARGO, 2007, p. 18)

Outra pesquisadora que adota os princípios dos estudos baseados em *corpus* é Sara Laviosa, segundo a qual:

Os Estudos da Tradução Baseados em Corpus representam uma área de pesquisa que tem atraído um número crescente de pesquisadores entusiastas que acreditam firmemente em seu potencial de fornecer informação para projetos bem elaborados realizados no mundo todo bem como de reconciliar a pluralidade de necessidades e interesses dentro da disciplina.⁵ (LAVIOSA, 2002, p. 33)

Baker (1996, p. 178) enfatiza que esse tipo de abordagem possibilita uma maior conscientização de que o significado não é independente, mas se dá dentro de um contexto linguístico situacional e social específico. Sendo assim, as análises decorrentes dessa nova perspectiva deixam de lado o levantamento de características distintivas entre o TT e o TO e permitem, como aponta Camargo (2007, p. 32), diferentes investigações sobre o estilo de determinado tradutor ou de *corpus* que pertencem a diferentes períodos ou a tipos textuais distintos.

Com base nesses aspectos, Berber-Sardinha (2004), no âmbito da linguística de *corpus*, aponta que “a visão da linguagem como sistema probabilístico pressupõe que, embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência” (BERBER-SARDINHA, 2004, p. 30).

Compreendemos, com isso, que a linguagem apresenta dada regularidade, o que permite que seja mapeada de acordo com o contexto de uso. Dessa forma, é possível delinear, por meio da análise de *corpora*, quais os comportamentos recorrentes no processo de transposição de uma língua à outra. Isso significaria dizer que, como afirma Berber-Sardinha (2004, p. 31), a linguagem é padronizada e não um conjunto de escolhas aleatórias de indivíduos isolados.

4 No original: “Corpus mean[s] any collection of running texts (as opposed to examples/sentences), held in electronic form and analysable automatically or semi-automatically (rather than manually)”.

5 No original: “Corpus-based Translation Studies represent an area of research that is attracting a growing number of enthusiastic scholars who genuinely believe in its potential for informing well thought-out projects throughout the world and for reconciling the plurality of needs and interests within the discipline”.

Em nossa pesquisa, também fazemos uso de pressupostos da Terminologia, visto que suas teorias tendem a fornecer o material necessário à atividade tradutória, de modo que os profissionais da área passam a contar com o acesso rápido aos termos apropriados dos mais diversos campos de produção técnico-científica.

Sendo assim, observamos os termos especializados, entendidos como a “designação, por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma língua de especialidade” (ISO 1087, 1990, p. 5, apud BARROS, 2004, p. 40). Compreendemos, ainda, que “termos” caracterizam conceitos específicos de um domínio de especialidade. Quanto à definição de “expressões fixas”, Baker (1992) considera que são expressões consagradas, referentes a determinados tipos de texto, e que permitem pouca ou nenhuma variação. No caso das expressões semifixas, Camargo (2005) aponta que apresentam maiores variações e carregam consigo todo um contexto, podendo ser consideradas específicas de uma determinada língua de especialidade.

No âmbito da construção terminológica na área da antropologia e demais ciências sociais, Pathak afirma, em sua obra *Sociological Concepts and Terminology* (1998), que ocorrem determinados aspectos condicionantes que a diferem das demais áreas de especialidade. São eles: (1) o fato de que nessa área diversos termos podem designar um mesmo conceito; (2) um mesmo termo pode designar diferentes conceitos; (3) diferentes estudiosos associam conceitos distintos a um único termo; (4) os conceitos são geralmente expressos por palavras de uso cotidiano; e (5) em ciências sociais, os termos não são formulados em linguagem simbólica. A esses fatores podemos ainda acrescentar que a terminologia nesse campo de investigação apresenta variação na sua forma de abordagem, sofrendo alterações de significado e uso de acordo com a leitura realizada pelos teóricos envolvidos.

Faulstich enfatiza que a investigação terminológica relacionada à cultura deve considerar que

[...] os termos, no meio linguístico e social, são entidades passíveis de variação e mudança e que as comunicações entre membros da sociedade são capazes de gerar conceitos interacionais para um mesmo termo ou de gerar termos diferentes para um mesmo conceito. (2002, p. 70)

Essa proposição adequa-se ao objetivo de nossa investigação, ou seja, avaliar as possíveis diferenças entre a composição dos termos e conceitos voltados à “mestiçagem” brasileira, os quais estão inseridos na antropologia de Darcy Ribeiro, tanto em língua fonte (LF) quanto em língua meta (LM). As análises de Faulstich (2002; 2004) corroboram as ideias de que os termos assumem funções específicas “de acordo com o contexto de uso”; e de que, em condições similares de uso, “serão considerados variantes um do outro” (FAULSTICH, 2002, p. 75).

É nesse contexto que as escolhas terminológicas variáveis ou não que os tradutores adotam, em seus TTs, correspondem ao que Simeoni (1998; 2007) e Gouanvic (1999; 2002; 2005) chamam de *habitus* tradutório, conceito cujas bases remontam à teoria sociológica de Pierre Bourdieu (1980; 1982).

No campo dos estudos da tradução, o *habitus* assume o caráter de um comportamento motivado pela e para a linguagem, a fim de proporcionar a composição de um texto *per se*, o TT. De acordo com as teorias sociológicas (BOURDIEU, 1980), o *habitus* compõe

conhecimento adquirido em sociedade que permite a regulação das práticas sociais de modo consciente. Essa consciência integra o conjunto das disposições que constituem a competência para que os agentes tenham acesso a estratégias adequadas e possam obter maiores possibilidades de lucro. O *habitus* é constituído por todas as medidas, padrões de ação ou percepção que os indivíduos adquirem por meio de sua experiência social. Ao se socializarem, os homens incorporam maneiras de pensar, sentir e agir, que são sustentadas pelo coletivo. Bourdieu (1980; 1982) considera que essas disposições são a fonte de práticas futuras dos indivíduos.

Notamos que a ação tradutória pode ocorrer conforme acordos e convenções que subjazem à prática e que são continuamente negociados pelos agentes envolvidos. Ao considerarmos o ato tradutório como uma atividade governada pelo *habitus*, é importante levarmos em conta o *status* atribuído aos tradutores com seu lugar determinado e as referências que eles fazem às regras que constantemente criam, coordenam, mantêm ou desrespeitam, aplicando-as a diferentes situações. Conseqüentemente, uma estrutura sociológica incluiria as análises dos elementos responsáveis pela reconstrução das regras normatizadoras e pela internalização dessas, o que contribui para um determinado *habitus* parcialmente baseado na negociação entre os campos concernentes ao TT.

Portanto, o processo tradutório abarca diversas interações sociais, o que nos permite ampliar nosso ponto de vista sobre características e valores das sociedades de partida e de chegada. Podemos identificar alguns condicionantes sociais que delimitam o *habitus* tradutório contidos no léxico de especialidade, assim como reconhecer as estratégias de exposição de dados culturais em outras sociedades.

A análise com base em *corpus* permite, por conseguinte, observar recorrências terminológicas como possíveis condutas de um *habitus* tradutório recorrente que, ao ser reconhecido pela investigação do TT, proporciona um padrão para a tradução de termos, ou seja, uma dada postura que se adequa ao comportamento aceito pelo núcleo social a que o tradutor pertence.

Material e método

Para essa investigação, foi compilado um *corpus* principal paralelo, composto pela obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995), de autoria de Darcy Ribeiro; e pela respectiva tradução para o inglês, *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil* (2000), realizada por Gregory Rabassa.

O levantamento dos dados foi realizado com a utilização das ferramentas *Keywords* e *Concord* do *software WordSmith Tools* (versão 4.0), as quais facilitam a compilação dos termos e expressões, assim como de seus contextos de uso.

Para a extração de palavras-chave, que podem constituir os termos antropológicos estudados, é necessário trabalhar com *corpora* de referência pelo menos cinco vezes maiores que os *corpora* de estudo. Dessa forma, em português, utilizamos o *corpus Lácio-Ref*, um *corpus* aberto e de referência do português contemporâneo do Projeto *Lácio-Web*, composto de textos em português brasileiro, tendo como característica serem escritos respeitando a norma culta. A taxonomia de gêneros do *Lácio-Ref* é composta por textos científicos, de referência, informativos, jurídicos, prosa, poesia, drama, instrucionais e técnico-administrativos (ALUÍSIO et al., 2003).

Da mesma maneira, para extraírmolos as palavras-chave em inglês, empregamos, como *corpus* de referência, o *British National Corpus (BNC Sampler)*, composto por textos originalmente escritos em inglês e desenvolvido pela parceria de membros da Oxford University Press, Longman Group Ltd., Chambers Harrap, Oxford University Computing Services, UCREL – Lancaster University e British Library Research and Development Centre.

Análise dos resultados

Para a análise de um possível *habitus* tradutório para os termos simples, expressões fixas e semifixas referentes à “mestiçagem” proposta por Darcy Ribeiro na obra *O povo brasileiro*, procedemos, a princípio, ao levantamento das listas de palavras-chave em LF. Entre as cem palavras-chave do *subcorpus* acima mencionado, dez representam termos voltados a valores e ações que condicionaram a “miscigenação” no Brasil, como, por exemplo: “aculturação”, “deculturação”, “escravismo” e “escravização”. O mesmo procedimento foi realizado para as listas de palavras-chave em LM, revelando o uso de oito palavras com o mesmo teor conceitual, tais como: *capitalism; colonialism; domestication, enslavement e slaves*.

Esses dados revelaram uma tendência à uniformização do uso da terminologia geral das ciências sociais pelo autor no que tange à conceituação da formação de um povo mestiço. Sendo assim, observamos como Rabassa agiu mediante a propagação da linguagem de especialidade e consideramos as distintas opções lexicais adotadas no TT como possíveis subsídios para a constituição de novos termos em LM, assim como para a possibilidade de diferentes interpretações dos conceitos sociais discutidos na obra em análise. Abaixo, apresentamos o Quadro 1, com alguns exemplos desses termos:

Quadro 1. Exemplos de tradução de termos simples referentes à “mestiçagem” na obra do corpus principal em LF e LM

Termos ocorrentes na obra em LF	Opção de tradução de Rabassa
Abrasilramento	<i>Brazilianization</i>
Aculturação	<i>Acculturation</i>
Mulato	<i>Mulatto</i>
Pardo	<i>Brown</i>
Raça	<i>Race</i>

Verificamos que, em sua maioria, os termos que apresentam uso nas teorias de Darcy Ribeiro remetem a questões previamente discutidas pela comunidade antropológica nacional e internacional. Por conseguinte, as opções tradutórias mostram-se regulares e demonstram o reconhecimento do *habitus* antropológico por parte de Rabassa.

Ao analisarmos o emprego do termo “raça”, por exemplo, notamos que o autor aplica um conceito bastante difundido aos contextos brasileiro e latino-americano. O constructo de “raça” (*race*) compreende, a princípio, uma subdivisão de uma espécie, cujos membros individuais mostram, com relativa frequência, certo número de atributos hereditários que se associaram uns aos outros, por meio de um grau considerável de procriação consanguínea entre os antepassados do grupo durante parte substancial de sua evolução recente.

De acordo com o *Dicionário de Ciências Sociais* (1986), o termo “raça” implica descendência. No entanto, a determinação dessa é controversa, dado que não somente as características físicas não configuram a herança racial.

No campo da antropologia, E.A. Hooton (1946, p. 448) define “raça” como

[...] uma grande divisão da humanidade, cujos membros, ainda que variando individualmente, se caracterizam como um grupo por meio de certa combinação de traços morfológicos e métricos, principalmente não adaptáveis, derivados de uma descendência comum.

Já W. M. Krogman (1945, p. 49) caracteriza “raça” como um

[...] subgrupo de pessoas que possui uma combinação definida de caracteres físicos de origem genética; essa combinação serve, em grau variável, para distinguir o subgrupo de outros subgrupos da humanidade, e a combinação é transmitida à descendência, fornecendo todas as condições que inicialmente deram origem a que a combinação permanecesse relativamente inalterada; em geral o subgrupo habita, ou habitou, uma região geográfica mais ou menos restrita.

Dessa forma, notamos que a teoria darcyniana estabelece vínculos com os estudos socioculturais precedentes, assim como constatamos que os *habitus* das ciências sociais e da antropologia são assimilados para a formulação do TO, o qual se aplica ao ambiente cultural, social e econômico brasileiro, mostrando certa necessidade inconsciente de tornar esse contexto explicável pelas concepções definidas pela comunidade mundial de antropólogos.

Outro possível esclarecimento para esse intenso uso da terminologia antropológica pode ser oferecido pelo imperativo de descrever fenômenos sociais de “brasilidade” e de “miscigenação racial” que advêm de elementos externos ao Brasil, como os fatores de formação étnica. Sendo assim, o autor tende a recorrer a conceitos abonados pela comunidade de especialistas e posteriormente incluir novos termos e expressões ao conjunto do léxico de especialidade da área.

Confirmamos, com isso, que parte do *habitus* tradutório constitui-se do reconhecimento do constructo teórico-terminológico da área, o qual se soma a valores e fatos sociais específicos do Brasil para compor o campo de um estudo dos elementos culturais tipicamente nacionais.

Outro termo a ser considerado em nossa investigação, no tocante aos conceitos antropológicos consagrados, é “aculturação” (*acculturation*). Winick (1961) compreende esse fenômeno como o processo pelo qual uma cultura é transmitida por meio de contato contínuo de diferentes grupos societários, de modo que, geralmente, um desses núcleos humanos tenha uma civilização mais desenvolvida. Nesse sentido, no *contexto* da cultura americana, consideramos que a adoção de traços característicos de outras comunidades ainda apresenta a ideia de superioridade e de diferenciação nos níveis de evolução. G.P. Murdock (1949) corrobora tal concepção ao definir o termo para o *Dictionary of Sociology*, de Fairchild (1955), acentuando também a adoção da cultura por meio do contato, especialmente com um povo de civilização mais adiantada.

Por sua vez, o *Dicionário de Antropologia: do homem primitivo às sociedades actuais*, de Akoun (1983), descreve a “aculturação” como um conjunto de fenômenos que resultam da circunstância de certos grupos de indivíduos de culturas diferentes entrarem em contato constante e de primeira mão com as mudanças que surgem nos modelos culturais

originais de um ou de ambos os grupos. Nessa obra, a entrada do termo ainda acresce que a “aculturação” distingue-se da “adaptação” ao meio, da “miscigenação”, do “casamento inter-racial” e da “assimilação”. Em língua portuguesa não há, na definição do termo, a proposta de um grupo sobrepondo-se ao outro, mas sim a ideia de repercussão de um trabalho mútuo.

Contudo, ao lermos Darcy Ribeiro, vemos que o autor entende que o conceito é definido de maneira insuficiente, pois desconsidera a assimetria geralmente presente nos processos de adoção, por parte de uma sociedade, dos traços de outras culturas. Para o autor, não basta reconhecer que traços das culturas de diferentes sociedades migram para outras, posto que os processos que envolvem essas transferências muitas vezes são coercitivos e se fundamentam na dominação de um grupo sobre outro. Tal dominação pode ser tão intensa que não deixa ao grupo subordinado nenhuma alternativa senão a de aculturar-se. Dessa forma, recoloca a relação de desigualdade social e de predomínio de um grupo sobre o outro, muito embora sua postura determine a leitura do ponto de vista do povo sobrepujado.

Notamos, ainda, que o comportamento tradutório aceita a proposta da variação linguístico-terminológica, principalmente quando o tradutor percebe a versatilidade de Darcy Ribeiro e a capacidade do autor em permitir que sua teoria absorva elementos culturais diversos pela inserção de elementos sociais e fenômenos culturais restritos ao povo brasileiro. Dessa forma, Darcy Ribeiro reconhece a diversidade tanto social quanto terminológica, conferindo a ela o papel de maior valor dentro das suas obras.

Dessa forma, Rabassa, ao lidar com o TO darcyniano, nota que não se trata apenas de uma ciência, mas sim de um posicionamento ideológico de identificação com o “ser brasileiro mestiçado”. O tradutor, então, equaciona essa interpretação sociocultural de maneira bastante considerável, visto que consegue compreender o *habitus* da mistura e do caldeamento racial no Brasil de maneira tão clara que sua obra acaba por se tornar ainda mais enfática na atitude identitária entre Darcy Ribeiro e o objeto de análise. Essa relação de trocas pode ser verificada nas escolhas lexicais de Rabassa e na amplitude concedida aos termos marcados culturalmente, por via das alternâncias de termos no TT.

Dessa forma, notamos que, no TT, houve variação de uso de termos simples no processo de tradução para a LM. Apresentamos, a seguir, o Quadro 2, com alguns exemplos desse fenômeno tradutório:

Quadro 2. Exemplos de termos simples referentes à “mestiçagem” na obra do *corpus* principal em LF e as possíveis variações de tradução em LM

Termos ocorrentes na obra em LF	Opção de Tradução de Rabassa
Brancarrão	<i>Light-Skinned</i> <i>Light Mulatto</i>
Caboclo	<i>Caboclo</i> <i>Mixed-blood</i>
Mameluco	<i>Mameluco</i> <i>Mameluke</i>
Mestiço	<i>Mestizo</i> <i>Mixed Blood</i> <i>Mixture</i> <i>Mixed</i> <i>Mulatto</i>
Mestiçagem	<i>Cross-breeding</i> <i>Miscegenation</i>

No que concerne à utilização do termo “caboclo”, por exemplo, observamos que, assim como a maioria dos *brasileirismos*, o conceito é assimilado pela *cultura meta* e pelo público-alvo de antropólogos, o que nos permite observar que, no âmbito das ideias de *society*, *population* e *villages* em LM, a adição dos termos culturais restringe as concepções e permite novas leituras, como vemos com o uso de *caboclo*.

No Brasil, “caboclo” é o mestiço de branco com índio. Também é chamado de “caboco” e “mameluco”, designando as antigas povoações indígenas brasileiras. Câmara Cascudo, no *Dicionário do folclore brasileiro* (1972[1954]), vincula o termo às noções de “o que vem da floresta” ou de “filho de homem branco”. O autor também apresenta vocábulos tidos como sinônimos, tais como “tapuiú”, termo genérico e pejorativo, destinado ao uso para referir-se a determinados povos indígenas; e “caburé”, o caboclo acobreado e de cabelos lisos.

Há, ainda, ligada ao termo “caboclo” a noção de entidades lendárias indígenas e de manifestações de religiões que se incorporam em ritos no candomblé, no catimbó, na macumba e na umbanda. As entidades assim denominadas apresentam-se nos “terreiros” e são conhecidas como espíritos evoluídos.

Em LM, o uso de *caboclo* também mostra certa regularidade, assim como muitos outros aspectos da cultura brasileira, principalmente aqueles que são elucidados em textos literários. Com isso, no contexto de recepção do TT, *caboclo* significa o mestiço do índio brasileiro com o europeu dominador. Na sociedade de chegada, o termo fica, primeiramente, associado à “mestiçagem” e pode confundir o leitor com os conceitos de *mulatto* (“mulato”) e *northeast* (“nordestino”).

A partir dessas constatações, passamos a observar como o tradutor trabalha o uso terminológico das expressões fixas e semifixas na obra em análise, considerando a variação que se estabeleceu no processo tradutório da escrita acadêmica de Darcy Ribeiro.

É interessante mencionar que a utilização de expressões mostrou-se bastante difundida nas obras do antropólogo brasileiro. Notamos, ainda, que, entre as expressões, a variação de escolhas lexicais de Rabassa não ocorre, corroborando nossa proposta de que o *habitus* tradutório, quando incorpora os conhecimentos referentes ao campo da antropologia, tende a manter certa recorrência terminológica. Abaixo, apresentamos o Quadro 3, com exemplos de expressões que não sofreram variação na composição terminológica dos TTs:

Quadro 3. Exemplos de tradução de expressões fixas e semifixas referentes à “mestiçagem” na obra do corpus principal em LF e LM

Expressões fixas e semifixas ocorrentes na obra em LF	Opção de tradução de Rabassa
Brasilíndio mestiço	<i>Brazilindian mixed</i>
Gente mestiça	<i>Mixed people</i>
Gente mestiçada	<i>People of mixed-blood</i>
Mestiços livres	<i>Free mulattos</i>
População mestiça	<i>Mixed-blood population</i>

A correlação que se configura entre as expressões fixas e semifixas, em *O povo brasileiro*, está associada, em grande parte, à formação e consolidação das “sociedades modernas”, permeada pela inserção de novos grupos humanos em comunidades antes

pautadas pela homogeneidade de etnia e pelas relações fixas de familiaridade. Vemos, por conseguinte, o impacto do crescimento e o final das distinções raciais, muito embora esse fenômeno abarque questões de recolocação social e de preconceito.

Nesse sentido, verificamos que a ideia de uma “população” miscigenada revela questões concernentes à formação de um “povo” (*people; population*) com um sistema de crenças, de hábitos e de relações humanas novas. É interessante considerar, por conseguinte, que “povo” pode ser definido sob a proposição de três componentes: 1) um conjunto de indivíduos; 2) que constitui algo; e 3) delimitado por um território legalmente definido por instituições políticas. A concepção do *Dicionário de Ciências Sociais* (1986) salienta que o valor terminológico de “povo” é quase inequívoco quando associado à rede de instituições que dispõem sobre sua ordenação e estatutos. Com base nesses aspectos, agregar os valores da “mestiçagem” a um grupo específico permite observar que, tanto em LF quanto em LM, ocorre o mesmo processo de composição e de reassociação de costumes, aceitação e proibições que circundam os conceitos de “racialidade” (*raciality*), “comunidade” (*community*) e “sociabilidade” (*sociability*), trazendo à baila os propósitos de constituição de um “povo novo”, como proposto por Darcy Ribeiro.

O “povo novo” darcyniano é reconhecido, pois, como a confluência da regência dos portugueses com as matrizes raciais dispare e as tradições culturais distintas pertinentes aos índios e negros, de modo que essas se fundem para dar lugar a uma nova formação populacional, um novo modelo de estruturação societária. Para o autor, esse povo é novo porque se diferencia de suas bases formadoras, sendo fortemente mestiçado e dinamizando uma cultura sincrética:

Povo novo, ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização sócio-econômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros. (RIBEIRO, 1995, p. 19)

Por conseguinte, as expressões utilizadas pelo antropólogo, bem como suas respectivas traduções, representam uma intercalação teórica com os precedentes históricos que discorrem sobre o evolucionismo sociorracial com alcance mundial. Por tal razão, as expressões geralmente configuram uma terminologia fundada, primordialmente, entre cientistas sociais europeus e norte-americanos, a qual, combinada a preceitos da sociedade brasileira, ganha novos contornos e novas acepções, que, por sua vez, são apresentadas ao público-alvo em LM por meio de um *habitus tradutório* voltado para a teorização e para um alcance maior das proposições metodológicas de estudo do processo de miscigenação. Sendo assim, verificamos que Rabassa procurou manter uma intrínseca relação de sentido com o senso identitário do brasileiro desenvolvido por Darcy Ribeiro em *O povo brasileiro*.

Considerações finais

Ao trabalharmos com a tradução da obra *O povo brasileiro*, compreendemos que os valores e os conhecimentos culturais apresentados por Darcy Ribeiro são entendidos por Rabassa como uma nova posição do *habitus* antropológico, a qual engloba o *brasilianismo* na concepção dos conceitos e das teorias sobre miscigenação. Em decorrência dessa inserção

de novas práticas antropológicas, como a identificação do autor com seu objeto de análise, o povo brasileiro, o tradutor depara-se com muitos termos marcados pela contextualização cultural, o que lhe permite utilizar um maior número de empréstimos, a fim de expor concepções relacionadas ao ambiente brasileiro.

Notamos que o tradutor depreende os comportamentos do antropólogo Darcy Ribeiro por meio de suas escolhas no âmbito da linguagem de especialidade, e permite que as condutas terminológicas variáveis do autor repercutam na formação do *habitus tradutório*, o qual, em um ciclo de desenvolvimento constante, irá gerar novas terminologias e variações no TT, que irão, por sua vez, agir ativamente na compreensão teórica por parte do público-alvo. Conseguimos, pois, observar como o processo e o produto tradutórios repercutem na constituição da linguagem sobre a formação do povo brasileiro mestiçado e como a variação nas escolhas do léxico pode também alterar os conceitos e promover novas interpretações.

Verificamos que o *habitus tradutório* seria uma representação das relações estabelecidas entre a Cultura Fonte e a Cultura Meta, as quais se apresentam no uso e nas escolhas do léxico. O papel social do tradutor, por conseguinte, estaria relacionado à depreensão das relações entre os *habitus* contidos no TO e a realocação dos mesmos na sociedade de chegada.

As ferramentas e utilitários do *software WordSmith Tools* permitiram a análise de uma grande quantidade de dados, obtidos de maneira muito mais rápida e precisa do que manualmente. As linhas de concordâncias, levantadas com a utilização da ferramenta *Concord*, favoreceram a observação da organização das palavras dentro dos sintagmas, corroborando a análise de que os termos não têm significado independentes, visto que seus elementos se inter-relacionam criando especificidades próprias de acordo com o contexto a que se aplicam na Cultura Fonte ou na Cultura Meta.

Nesse sentido, um comportamento que é recorrente em seus âmbitos social e cultural pode ser observado, via linguística de *corpus*, de modo que as questões sociais envolvidas no processo e o produto tradutório (TT) aparecem por meio da variabilidade lexical e das escolhas terminológicas do tradutor. A tradução assume papel de ato social, perpassando fatores linguísticos e atribuindo às palavras, e mais precisamente aos termos, valores a serem negociados entre as comunidades de partida e de chegada.

Compreendemos que não existe uma definição de sociedade que seja única e aceita de modo geral, pois cada grupo humano organiza-se de maneiras distintas e vê o mundo sob diferentes perspectivas. De maneira geral, os estudiosos das ciências sociais procuram estabelecer uma totalidade das relações sociais entre as criaturas humanas, e a terminologia concernente ao panorama geral dos conhecimentos socioculturais torna-se, de certa forma, padrão. Observamos que, na tradução da obra darcyniana, a alternância na escolha de termos fica mais evidente em elementos que são marcados socialmente por valores folclóricos e representações de atos, atores e lugares culturalmente apresentados.

Diante dos resultados apresentados, esperamos que esse estudo ofereça contribuições para os estudos da tradução baseados em *corpus*, para a linguística de *corpus* e para a sociologia da tradução. Acreditamos também que os dados aqui apresentados possam fornecer subsídios a professores, pesquisadores, tradutores, bem como a profissionais da área de ciências sociais, no sentido de promover a conscientização acerca das diferenças socioculturais contidas no léxico de especialidade voltado a um fator social específico, como, no caso, a mestiçagem no Brasil, e também, de oferecer material de suporte para futuras traduções e para o desenvolvimento do *habitus tradutório*.

REFERÊNCIAS

ALUÍSIO, S. et al. The Lacio-Web Project: overview and issues in Brazilian Portuguese corpora creation. *Corpus Linguistics*, Lancaster, Inglaterra, v. 16, p. 14-21, 2003.

AKOUN, A. *Dicionário de Antropologia: do homem primitivo às sociedades actuais*. Tradução de Germiniano Cascais Franco. Lisboa: Verbo, 1983.

BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: USP, 2004.

BAKER, M. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da tradução? In: MARTINS, M. A. P. (Org.). *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucena, 1999. p. 15-34.

_____. Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.). *Terminology, LSP and translation studies in language engineering in honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 177-186.

_____. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, Amsterdam, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.

_____. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Org.). *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.

_____. *In other words: a coursebook on translation*. Routledge: London and New York, 1992.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

_____. *Questions de sociologie*. Paris: Éd. de Minuit, 1980.

CÂMARA CASCUDO. *Dicionário do folclore brasileiro*. 3. ed. Rio de Janeiro: INL, 1972 [1954].

CAMARGO, D. C. *Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus*. São Paulo: Cultura Acadêmica / São José do Rio Preto: Laboratório Editorial, 2007. Coleção Brochuras, v. 1. 65p.

_____. *Padrões de estilo de tradutores: um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*. 2005. 512 f. Tese (Livro-Docência em Tradução) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

EVEN-ZOHAR, I. The position of translated literature within the literary polisystem. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (Ed.). *Literature and translation*. Leuven: ACCO, 1978. p. 117-127 [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London/New York: Routledge, 2000. p. 199-204].

FAULSTICH, E. Variação em terminologia: aspectos de socioterminologia. In: RAMOS, G.G.; LAGOS, M.F.P. (Coord.) *Panoraman actual de La terminologia*. Granada: Interlíngua, Editorial Comares, 2002. p. 65-91.

_____. *Duas questões em discussão: o que são brasileirismos nos dicionários de Língua Portuguesa? Existem brasileirismos terminológicos?* In: Jornada sobre “Variacion Geolectal i Terminologia” Red Panlatina de Terminologia Realiter/IULAterm/Institut Universitari de Linguística Aplicada. Barcelona, Espanha, 24 de novembro de 2004.

FAIRCHILD, H. P. (Org.) *Dictionary of Sociology*, Ames: Littlefield, 1955.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1986.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GOUANVIC, J. Pour une sociologie de la traduction: le cas de la littérature américaine traduite en France après la Seconde Guerre mondiale (1945-1960). In : SNELL-HORNBY, M.; JETTMAROVÁ, Z.; KAINDL, K. (Eds). *Translation as Intercultural Communication: selected papers from the EST Congress Prague*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995, p. 33-44.

_____. *Sociologie de la traduction: la science-fiction américaine dans l'espace culturel français des années 1950*. Arras : Artois Presses Université, 1999.

_____. The Stakes of Translation in Literary Fields. *Across Languages and Cultures*, v. 3, n. 2, 2002, p. 159-168.

_____. A Bourdieusian Theory of Translation, or the Coincidence of Practical Instances: Field, 'Habitus', Capital and 'Illusio'. *The Translator*, v. 11, n. 2, p.147-166, 2005. Special Issue. Bourdieu and the Sociology of Translation and Interpreting.

HOOTON, E. A. *Up from Ape*. 2. ed. New York: Macmillan, 1946.

KROGMAN, W. M. *The concept of race*. Linton: [s.n.], 1945.

LAVIOSA, S. *Corpus-based translation studies: theory, findings, applications*. Amsterdã/Atlanta: Rodopi, 2002.

MURDOCK, G. P. *Social Structure*. New York: Macmillan, 1949.

PATHAK, L. P. *Sociological concepts and terminology*. New Delhi: Anmol Publications PVT Ltda., 1998.

RIBEIRO, D. *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil*. Translated by Gregory Rabassa. Gainesville: University Press of Florida, 2000.

_____. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SIMEONI, D. The Pivotal Status of the Translator's Habitus. *Target*, v. 10, n. 1, p. 1-39, 1998.

_____. Translation and Society: The Emergence of a Conceptual Relationship. In: ST-PIERRE, P.; KAR, P.C. *In Translation: Reflections, Refractions, Transformations*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2007. p. 13-27.

SINCLAIR, J. *Corpus, concordance and collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TOURY, G. The nature and role of norms in literary translation. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (Ed.). *Literature and translation*. Leuven: ACCO, 1978. p. 83-100. [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London/New York: Routledge, 2000. p. 198-211].

WINICK, C. *Dictionary of Anthropology*. London: Peter Owell, 1961.