

GEL
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS
v. 42 n. 2

LINGUÍSTICA: INTERFACES

ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 42 (2): p. 576-951, maio-ago 2013

REVISTA ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO GEL
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Rodovia Washington Luiz, km 235
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Comissão Editorial

Claudia Zavaglia
Gladis Massini-Cagliari
Juanito Ornelas de Avelar
Luciani Ester Tenani
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Marco Antônio Domingues Sant'Anna
Maximina M. Freire
Olga Ferreira Coelho
Vanice Maria Oliveira Sargentini

Editor responsável

Marcelo Módolo

Revisão e normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira
Maria de Fátima de Almeida Baia
Daniel Peres de Oliveira

Revisão de língua estrangeira

Maria de Fátima de Almeida Baia (inglês)

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 Cassee Galvão (UFG), Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS)

Publicação quadrimestral

Estudos Lingüísticos / 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 Bôscio 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, Marília Blundi Onofre, Mario Luiz Frungillo, Marisa Corrêa Silva, Marize Mattos Dall'Aglio Hattnher, Mauricio Mendonça Cardozo, Mayumi Denise Senoi Ilari, Márcia Maria Cançado 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	582
AQUISIÇÃO DA ESCRITA	
Segmentação não-convencional de palavras em textos alunos de quinta série do Ensino Fundamental: uma análise prosódica <i>Fabiana Cristina Paranhos</i>	583
A produção textual de aprendizes em práticas (multi)letradas: o caso do Club-Penguin <i>Flávia Danielle Sordi Silva</i>	594
A heterogeneidade da escrita: resposta de aluno à produção de uma dissertação e de um comentário <i>Janaína Fernandes Possati</i>	608
Descrição prosódica de hipersegmentações de palavras: apontamentos sobre a mobilização de estruturas rítmicas <i>Lilian Maria da Silva</i>	622
Relação entre a narrativa e o desenho da criança: possibilidades de leitura <i>Marcele Viana Santos, Silvana Perottino</i>	634
Das entrevistas faladas aos relatos escritos: a historicidade das interações verbais <i>Maria Ignez de Lima Pedroso</i>	646
AQUISIÇÃO DE L2	
A influência da escrita na pronúncia do português falado por japoneses <i>Gustavo Massami Nomura</i>	658
FILOLOGIA	
O difícil fazer de uma edição crítica de um manuscrito medieval: relato de uma experiência <i>Rosa Virgínia Mattos e Silva</i>	669
LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	
O gênero resumo na universidade: diálogo com as práticas escolares <i>Cristina Fontes de Paula Costa</i>	679

Lembranças afetivas das primeiras experiências discentes <i>Elisabeth Ramos da Silva, Maria José Milharezi Abud</i>	692
O fórum como uma "ação comunitária de aprendizagem": caminhos para a formação de professores de língua portuguesa <i>Fabiana Poças Biondo</i>	705
Recorrência de marcas proverbiais em dissertações de vestibular: formas de destacabilidade em um estudo comparativo <i>Glauce de Oliveira Alves</i>	720
Implicações socioculturais do processo de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto virtual do Teletandem <i>Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos</i>	731
A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da dessubjetivação <i>Luciano Novaes Vidon</i>	743
Alunos com necessidades educacionais especiais e suas representações quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa em língua estrangeira <i>Márcia Regina Titoto</i>	756
O emprego de pronomes pessoais no ensino de português do Brasil para estrangeiros <i>Neide Tomiko Takahashi</i>	771
Aspectos (inter) culturais na análise de atividades de um livro didático de Língua Inglesa vinculada à proposta de mudanças <i>Olena Kovalek</i>	783
Atos de fala e cultura no livro didático de português como língua estrangeira <i>Pamela Andrade</i>	798
O ensino da oralidade: um panorama anterior aos PCN-EF/98 <i>Paula Gaida Winch</i>	810
O (futuro) professor de LP: múltiplos olhares, novos sentidos <i>Pollyanne Bicalho Ribeiro</i>	824
Dialogismo e vozes: refrações em materiais didáticos de língua portuguesa <i>Shirlei Neves dos Santos</i>	838
Hierarquias sociais, normas e variações linguísticas em São Paulo <i>Hosana dos Santos Silva</i>	852
LINGUISTICA COMPUTACIONAL	
A importância dos recursos lexicais para o processamento automático do português <i>Magali Sanches Duran</i>	866

NEUROLINGUÍSTICA

- Histórias de vida de pessoas com Doença de Alzheimer:
linguagem e presença de sujeito
Ivone Panhoca 878
- Aspectos teórico-metodológicos do fenômeno referido como palavras
na ponta da língua
Marcus V. B. Oliveira 889
- Avaliação de compreensão nas afasias: o limite dos instrumentos
metalinguísticos e a contribuição das análises discursivas
*Renata Viana Ensinas Fugiwara e
Rosana do Carmo Novaes-Pinto* 903

PSICOLINGUÍSTICA

- A construção interativa na leitura de imagens:
reflexões e proposições
Lélia Erbolato Melo 916
- A imagem como passaporte para o mundo
imaginário das histórias
Priscila Peixinho Fiorindo 927

TRADUÇÃO

- A teoria da antropologia da civilização: tradução para a
língua inglesa do *habitus* cultural brasileiro de Darcy Ribeiro
Talita Serpa 938

Apresentação do vol. 42 (2013)

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 163 artigos, dos quais 111 tiveram sua publicação aprovada pelos pareceristas. Todos os artigos são provenientes de comunicações apresentadas durante o 60º Seminário do GEL (2012), realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Além disso, são publicados cinco artigos originados de conferências e intervenções em mesas redondas daquela edição do Seminário do GEL, completando assim um total de 116 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

Segmentação não-convencional de palavras em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental: uma análise prosódica

(Unconventional segmentation of word found in text of the fifth grade of Elementary School: a prosodic analysis)

Fabiana Cristina Paranhos¹

¹Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista (Unesp)

fcparanhos@hotmail.com

Abstract: This paper analyzes unconventional segmentation of word found in six different texts from students of the sixth grade of Elementary School. Through quantitative and qualitative analysis, we describe the prosodic characteristics that may be motivated the hyper and hippossegmentation of words found in of 606 investigated texts. We present evidence from the analysis of other prosodic structures identified in corpus, to be the spelling of the clitic elements a challenge to the students of the sixth grade of the Elementary School. In respect which parto f speech belonging clitics typed unconventionally, we conclude that these spellings relate to the difficulty in spell those students grammatical categories expressed by non-accented syllable words, such as prepositions (“em, de, com”) and pronouns (“me, lhe, lo”).

Keywords: prosody; spelling conventions; orality; literacy.

Resumo: Neste artigo analisamos segmentações não-convencionais de palavra encontradas em seis diferentes produções escritas, de alunos de sexto ano (antiga quinta série) do Ensino Fundamental. Por meio de análises quantitativa e qualitativa, buscamos descrever as características prosódicas que podem ter motivado as híper e as hipossegmentação de palavras encontradas nos 606 textos investigados. Apresentamos evidências, a partir das estruturas prosódicas identificadas no corpús, de ser a grafia dos elementos clíticos um desafio aos alunos do sexto ano do EF. A respeito da que classe gramatical a pertencem os clíticos grafados não-convencionalmente, concluímos que essas grafias dizem respeito à dificuldade desses alunos em grafar categorias gramaticais expressas por monossílabos não-acentuados, como por exemplo, preposições (“em, de, com”) e pronomes (“me, lhe, lo”).

Palavras-chave: prosódia; convenções ortográficas; oralidade; letramento.

Introdução



Figura 1: Fonte: Internet <<http://www2.uol.com.br/laerte/tiras>>

O humor da tira é provocado pela interpretação “equivocada” de uma das personagens do enunciado “assina”: é entendido como “a sina”, ou seja, “a” [artigo] + “sina” [substantivo],

em vez de ser como uma forma do verbo “assinar”. Nota-se que a sina da personagem inclui ser reprovado na segunda série do Ensino Fundamental (doravante, EF) aos 13 anos, o que sugere que tenha tido problemas de alfabetização, como o de segmentar as palavras conforme as convenções ortográficas e o de não conhecer certas práticas sociais relativas ao preenchimento de formulários. Nos termos de Tenani (1999), o humor presente em textos chistosos como o que ora analisamos é gerado pela dupla segmentação de uma mesma cadeia sonora, no caso, [a’ sina], segmentada como “assina” e “a sina”.

Neste texto, tratamos de segmentações não-convencionais que se assemelham àquela detectável na tira, acima apresentada, porém diferem dessa por serem segmentações que não seguem as convenções ortográficas, como ‘porfavor’ e ‘teamo’, por exemplo. Objetivamos, neste trabalho, analisar e caracterizar os tipos de segmentação não-convencional de palavras em textos produzidos por alunos da quinta série/sexto ano do Ensino Fundamental, de modo a verificar se há relação entre esses tipos de erros ortográficos e a organização prosódica da língua (em constituintes como pé métrico, palavra fonológica, grupo clítico e frase fonológica). Os dados analisados foram extraídos de produções textuais de alunos que, à época, cursavam a quinta série/sexto ano do EF de uma escola da rede estadual do Estado de São Paulo. Passemos as próximas seções em que será definido os tipos de segmentação não-convencional de palavras, apresentado as características do corpus investigado e, finalmente, realizada a análise prosódica, quando demonstraremos ser relevante a consideração dos constituintes palavra prosódica e grupo clítico na descrição das regularidades dos dados de segmentação não-convencional de palavra encontrados em textos de escreventes de quinta série/sexto ano.

A segmentação não-convencional de palavras

As segmentações não-convencionais de palavras são caracterizadas pela ausência e/ou presença do espaço em branco em locais previstos pela ortografia. Em função da ausência ou da presença do espaço em branco, essas segmentações podem ser classificadas em dois tipos: (i) hipossegmentação: quando há a ausência do espaço em branco em locais previstos pela ortografia, como em: ‘anoite’, ‘perseguido’ e ‘denovo’; (ii) hipersegmentação: quando há a presença do espaço em branco em locais não previstos pela ortografia, como em: ‘em bora’, ‘de pressa’, ‘a noiteceu’.

Muitos estudiosos, como Abaurre (1991), Silva (1991), Cunha e Miranda (2007), Chacon (2004), Paula (2007), Capristano (2004, 2007), analisaram dados de segmentação não-convencional de palavra produzidos por alunos em fase inicial de aquisição da escrita (primeira a quarta séries do EF) e mostraram como esse tipo de dado é relevante para os estudos linguísticos. Notadamente, os três últimos referidos autores argumentam que esses dados evidenciam, entre outros aspectos: (i) a reflexão, por parte da criança, sobre a noção de palavra, isto é, o que é uma palavra e quais seus limites gráficos; (ii) a organização em constituintes prosódicos da língua (pé métrico, palavra fonológica, sílaba, entre outros); (iii) a circulação do escrevente por práticas orais/letradas; (iv) características dos enunciados falados (no que diz respeito à dimensão sonora da linguagem) nos enunciados escritos.

Neste texto, faremos uma análise prosódica explorando mais especificamente o aspecto (ii), porém sem deixar de mencionar os outros aspectos. Juntamente com Tenani (2008, 2009), que analisa dados semelhantes aos nossos, assumimos em nossa análise, que as seg-

mentações não-convencionais fornecem evidências do modo como o escrevente projeta características dos enunciados falados (no que diz respeito à dimensão sonora da linguagem) nos enunciados escritos. Antes, porém, de passarmos para a análise dos dados, descreveremos as características e os critérios para constituição do *corpus* de investigação.

As características do *corpus*

Os textos a partir dos quais extraímos as ocorrências de segmentação não-convencional pertencem ao Banco de Dados de Produções Escritas do EF (em constituição), desenvolvido no âmbito do Projeto de Extensão Universitária, “Desenvolvimento de Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual”, credenciado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEx) da Unesp. O projeto é coordenado pelas professoras doutoras Luciani Tenani e Sanderléia Longhin-Thomazi, ambas da Unesp/SJRP, e está vinculado ao grupo de pesquisa “Estudos sobre a Linguagem” (GPEL/CNPq) – coordenado pelo professor doutor Lourenço Chacon (Unesp/Marília) – e à linha de pesquisa “Oralidade e Letramento”, do programa de Pós-graduação em *Estudos Linguísticos* (Unesp/SJRP). O banco de dados é constituído por textos escritos de alunos de quinta a oitava série (atual sexto ao nono ano) do EF da escola estadual “Zulmira da Silva Salles”, situada na zona sul da cidade de São José do Rio Preto (SP).

Para o desenvolvimento deste estudo, foram selecionados textos de 107 sujeitos matriculados em cinco turmas de quinta série, no ano letivo de 2008. Esses sujeitos foram selecionados, uma vez que atenderam aos dois critérios de seleção adotados na pesquisa de iniciação científica que conduzimos: (i) alunos que fizeram a primeira e a última proposta (P1 e P6); (ii) alunos que tiveram entre 100% e 85% de frequência nas oficinas oferecidas pelo projeto de extensão. O primeiro critério de seleção é justificado pelo fato de ser necessário que o aluno tenha produzido minimamente esses dois textos, um no início do ano e o outro no término do ano letivo, para possibilitar que, posteriormente, seja verificado como o aluno iniciou e como ele terminou a quinta série do EF, levando em consideração a segmentação de palavras. O segundo critério foi estabelecido para ser possível garantir um mesmo perfil dos alunos quanto à participação no projeto de extensão. Dessa forma, fazem parte do *corpus* deste artigo 606 produções escritas de seis diferentes propostas (pertencentes a diferentes gêneros/tipos textuais),¹ pois são essas que atendem aos dois critérios de seleção utilizados em nosso estudo.

Os dados que constituíram o *corpus* deste texto foram submetidos às análises quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa visou obter resultados sobre as diferenças entre os números de segmentação não-convencional de palavras que possam existir entre as diferentes propostas, uma vez que essas propostas podem ser classificadas em diversos gêneros e tipos textuais. Já a análise qualitativa teve por meta investigar quais constituintes prosódicos podem ter, mais evidentemente, motivado a ocorrência dos dados de hipo e hipersegmentação, possibilitando, assim, caracterizá-los frente aos demais trabalhos que

¹ A definição de tipologia e de gênero textual adotada pelo Currículo do Estado de São Paulo se embasa teoricamente em Marcuschi (2002), que dá as seguintes definições: “Usamos a expressão tipologia textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição [...]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta pessoal, romance etc.” (AGUIAR, 2008, p. 11 apud MARCUSCHI, 2002, p. 22).

abordam a mesma temática desta pesquisa, como aqueles que analisam dados de segmentação não-convencional de palavras em textos infantis.

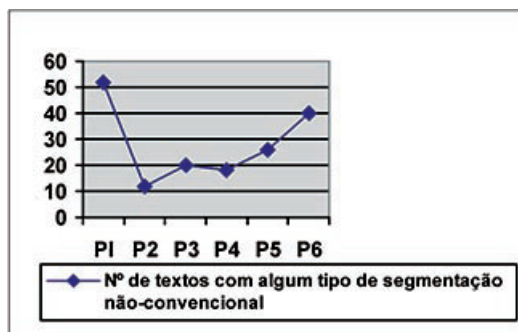
Das 606 produções textuais analisadas, foram encontrados, no total, 166 textos com algum tipo de segmentação não-convencional. Destaca-se que existe uma tendência de haver mais textos com hipossegmentação do que com hipersegmentação; essa tendência só irá se inverter na última proposta (P6), quando encontramos um número maior de textos com hipersegmentação, 19 textos, contra 13 textos com hipossegmentação. O número maior de textos com hipersegmentação, na P6, pode estar associado ao fato de, nessa proposta, a palavra Disneylândia ter sido grafada separadamente ‘disney landia’ em várias das produções analisadas.

Tabela 1: Distribuição de segmentação não -convencional nos textos

Propostas	Nº de textos	Textos com hipo	Textos com hiper	Textos com ambos	Total
P1	107	25	12	14	51
P2	102	7	3	2	12
P3	96	12	5	3	20
P4	103	11	3	4	18
P5	91	12	4	10	26
P6	107	13	19	7	39
TOTAL	606	80	46	40	166

O Gráfico 1 permite que observemos uma queda na curva do número total de textos com algum tipo de segmentação não-convencional da P1 para a P2. Essa curva tende a apresentar pouca alteração da P3 para a P4 e aumenta da P4 para P5 e da P5 para P6, no entanto os valores encontrados foram sempre inferiores ao valor encontrado na P1. Um dos possíveis motivos da queda na curva do número total de textos da P1 para a P2, e posteriormente o aumento gradativo do número total nas demais propostas, pode estar ligado ao gênero/tipo² textual a que pertencem às propostas. No Quadro 1, temos uma descrição da tipologia e do gênero textual de cada proposta de redação para a quinta série/sexto ano tal como foi seguida pela escola.

Gráfico 1: Número total de segmentações não-convencionais nas diferentes propostas



² As noções de gênero e tipo textual não são foco de análise e discussão desta pesquisa. Limita-se esta pesquisa a assumir a classificação quanto à tipologia e ao gênero previstos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, uma vez que as oficinas de leitura, interpretação e produção textual desenvolvidas na escola para a coleta de dados atenderam a uma exigência da coordenação da escola: considerar o conteúdo trabalhado em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa, os quais, por sua vez, seguiram a Proposta Curricular do Estado, do ano letivo de 2008.

Quadro 1. Tipologia e gênero textual de cada uma das propostas

Proposta 1	Tipologia	Narrativa
	Gênero	Conto
Proposta 2	Tipologia	Relato
	Gênero	Cordel
Proposta 3	Tipologia	Relato
	Gênero	Relato de experiência vivida
Proposta 4	Tipologia	Relato
	Gênero	Carta pessoal
Proposta 5	Tipologia	Narrativa
	Gênero	Conto
Proposta 6	Tipologia	Narrativa
	Gênero	Conto

Ao observarmos o Gráfico 1 e o Quadro 1, podemos dizer que as propostas que apresentam maior número de texto com algum tipo de segmentação não-convencional pertencem à mesma tipologia e o mesmo gênero, isto é, as propostas P1, P5 e P6 são da tipologia narrativa, do gênero conto. Por outro lado, as propostas que apresentam menor número de textos com segmentação não-convencional, ou seja, a P2, a P3 e a P4 pertencem à tipologia relato. Com isso, concluímos que o número de texto com algum tipo de segmentação não-convencional pode estar ligado à tipologia e ao gênero a que a proposta pertence.

Nesses 606 textos, foram identificadas 326 ocorrências de segmentação não-convencional de palavras: 198 hipossegmentações e 128 hipersegmentações. Na Tabela 2, apresentamos a distribuição dos tipos de segmentação não-convencional entre as propostas estudadas.

Tabela 2. Total de hipossegmentações e hipersegmentações nas seis propostas analisadas

Proposta	Nº de hipossegmentações	Nº de hipersegmentações	Total
P1	66/326 (20,2%)	40/326 (12,3%)	106/326 (32,5%)
P2	14/326 (4,3%)	6/326 (1,8%)	20/326 (6,1%)
P3	21/326 (6,4%)	8/326 (2,5%)	29/326 (8,9%)
P4	24/326 (7,4%)	9/326 (2,8%)	33/326 (10,2%)
P5	33/326 (10,1%)	19/326 (5,8%)	52/326 (15,9%)
P6	40/326 (12,3%)	46/326 (14,1%)	86/326 (26,4%)
Total	198/326 (60,7%)	128/326 (39,3%)	326 (100%)

Observando a Tabela 2, pode-se dizer que, apesar de a P6 apresentar maior número de hipersegmentações do que hipossegmentações, as demais propostas seguem uma tendência já observada por autores como Ferreiro e Pontecorvo (1996) e Cunha (2004), ao analisarem dados de segmentação não-convencional em textos de crianças no ensino infantil das séries iniciais, isto é, apresentar maior número de hipossegmentações do que hipersegmentações. Podemos, então, concluir que a tendência de haver mais junturas do que segmentação não-convencional mantém-se no início do segundo ciclo do EF.

Uma lista com as ocorrências de segmentação não-convencional de palavras é dada no quadro abaixo.

Quadro 2. Ocorrências de segmentação não-convencional

Hipossegmentação	Hipersegmentação
anoite, amais, apegou, afrente, atarde, agente (25x), abusademais, lidario, derepente (2x), derrepente (8x), tipeguei, soque (só que),alconçalo, perseguido(s) (3x), pegala, despistalos, depistalo, matalo, achalo, rapitala, socorrela, socorela, buscala, velo, ensima (5x), encima (4x), emcima, encina, denovo (6x), dinovo, devolta, decorrida, bateua, noestomago, ajudime (3x), meamava, meresta, porfavor, pofaro, portodos, porcausa, praça, porsima, vamofazer, befeito (bem feito), teamo, tecolocar, uque (2x), oque (14x), eo, eseu, ciesconder, tábom, tambom, porque (2x), poroutro, poraqui, nasabe [não sabe], nãocore, visemosdois, istoriacaiba, meuscolegas, vaiacabar, ea (2x), concerteza, tenfim, pramim, pelomenos, proresto, porcausa, queriaser, teleplana, comprauma, dela [de lá] (2x), emais, comtudo, tevejo, velos, ajudalos, enfrente, eter, dinada, haesses, porenquanto, poraqui, revelea, eai, eos, oque (4x), jatem, visitala,, amina, tabom, temedo (te mando), pelomenos, in pé, , envez, umonte, sabené, doque, alcontrario, apé, delá, porai, poraque, pralá, escrevelo, paraze [para ver], derrotalos, amaquina, omenos [ou menos], anoite, apare (a parede), alcontraria, alende, alevantar, asmalas, oceu,, masdormea, daora (3x), pracome, medeu, indabem, queir, sorteioque	a noiteceu, a trás (2x), a panho, a onde (3x), a quele (3x), á te, ag ora, a gora (2x), em borá, em bora (5x), e ducado, es tava, cava lo, na quela (2x), na quele (3x), na que le, por que (10x), com dinuou, com sigo, com migo (5x), co migo, da li, de se, disse deram, de pressa, da qui, da quele (2x), da quela, so Zinho, ou tra, que rida, Bota-Fogo, des de, em fim, em tão, que ria (2x), com pra, a caba, com esse, Wolle Wood, deixa-se [deixasse], aparece-se [aparecesse], a quele, a i (2x), com versa, extra terrestre (4x), estra terrestre (3x), estra terrestre (2x), i a (2x), es quito, ero-navi, via jem, pença mendo, áerio porto, aero porto, desney landia, disney landia (8x), disney lândia (4x), de morada, de mais, de pois, a pesar, anti penultimo, a inda, em fim, ém barcou, em quanto, con binado, ca deiras

Analisamos todas essas ocorrências de segmentação não-convencional em termos dos constituintes prosódicos *palavra fonológica* e *grupo clítico*. Na próxima seção, passaremos a explicitar a análise prosódica desses dados.

Análise prosódica dos dados

Cabe salientar que focalizaremos, na análise dos dados, como a organização prosódica da língua, principalmente, as relações entre os constituintes prosódicos *palavra fonológica* e *grupo clítico*, são relevantes para análise de segmentações não-convencionais, uma vez que podem: (i) explicar características gerais dos erros de segmentação identificados; e (ii) identificar diferenças entre as propostas analisadas, considerando a predominância de um ou de outro tipo de erro de segmentação não-convencional de palavra.

Com exceção das ocorrências de hipossegmentações como ‘abusademais’ e ‘vamofazer’; de hipersegmentações como ‘disney landia’ e ‘disse deram’ (decidiram), que não envolvem elementos clíticos, mas a percepção de componente tônico (SILVA, 1991), todas as demais segmentações não-convencionais que encontramos podem ser vistas como pistas da reflexão do sujeito escrevente a respeito da grafia de elementos clíticos. Vale lembrar que os clíticos, em termos fonético-fonológicos, são elementos prosodicamente fracos e que podem pertencer a diferentes classes gramaticais, como, por exemplo, preposição, conjunção, pronomes, etc. Suas características apresentam desafios àqueles que buscam explicar seu funcionamento morfossintático e prosódico, bem como seu *status* prosódico. Bisol (2000), ao tratar do *status* prosódico dos clíticos, apresenta argumentos a favor de o clítico (cl) formar com seu hospedeiro (uma palavra fonológica ‘ ω ’), um constituinte prosódico, o grupo clítico (C), um domínio pós-lexical.

Em nossa análise prosódica dos dados, os casos de hipersegmentação, isto é, a presença de espaço em branco em locais não previstos pelas convenções ortográficas, foi tomada como critério para interpretar que o escrevente analisou a cadeia fônica como duas unidades prosódicas. Já nos casos de hipossegmentação, onde houve a ausência de espaços em branco em locais não previstos pelas convenções ortográficas, a ausência foi considerada como critério para interpretar que o escrevente analisou a cadeia fônica como uma única unidade prosódica.

Para os dois casos, tanto de hipersegmentação, quanto de hipossegmentação, como podemos observar nas tabelas 3 e 4, realizamos a análise prosódica dos dados e identificamos como mais relevantes as noções de palavra fonológica e grupo clítico. Ou seja, quando há hipersegmentação, a palavra prosódica é analisada como um grupo clítico, por exemplo, ‘em bora’, em que a palavra fonológica (ω) ‘embora’ é interpretada como constituída de clítico (cl) ‘em’ + (pseudo) palavra fonológica (ω) ‘bora’,³ e quando há hipossegmentação, o grupo clítico (cl) é analisado como uma palavra prosódica, como, por exemplo, ‘porfavor’, em que o grupo clítico (cl) ‘por favor’ é interpretado como uma única palavra fonológica. Há, de modo geral, uma flutuação entre esses dois constituintes prosódicos, como já havia mostrado Tenani (2008), ao analisar dados de três turmas de quinta série.

Tabela 3. Análise das estruturas prosódicas envolvidas nas hipossegmentações nas seis propostas textuais analisadas

Propostas	Hipossegmentação				Total
	$\omega + cl$	$cl + \omega$	$cl + cl$	$\omega + \omega$	
P1	19	35	07	05	66
P2	-	03	04	07	14
P3	02	14	02	03	21
P4	01	15	05	03	24
P5	02	23	06	02	33
P6	02	32	04	02	40
Total	26	122	28	22	198

³ Nos termos de Cunha (2004), uma pseudo-palavra seria uma palavra que tem acento primário e que, embora não tenha significado conhecido na língua, é candidata para tal.

Tabela 4. Análise das estruturas prosódicas envolvidas nas hipersegmentações nas seis propostas textuais analisadas

Proposta	Hipersegmentação				Total
	$\omega + cl$	$cl + \omega$	$cl + cl$	$\omega + \omega$	
P1	01	27	10	02	40
P2	01	03	01	01	06
P3	-	06	01	01	08
P4	-	05	04	-	09
P5	01	09	02	07	19
P6	-	24	07	15	46
Total	03	74	25	26	128

Na Tabela 3, observamos ainda que, nos casos de hipossegmentação há o predomínio de uma das estruturas prosódica, isto é, um clítico seguido de uma palavra fonológica ($cl + \omega$): das 198 hipossegmentações encontradas, 122 apresentam esse tipo estrutura. Temos como exemplo dessa estrutura dados como ‘meajuda’ e ‘teamo’, em que o clítico se torna, na interpretação do sujeito escrevente, uma sílaba pretônica. Nos casos de hipersegmentação, como pode se observar na Tabela 4, há também o predomínio da estrutura prosódica grupo clítico, em que um clítico é seguido de palavra prosódica ($cl + \omega$): das 128 ocorrências de hipersegmentação, 74 exibem esse tipo de estrutura. Um exemplo é ‘na quela’, sobre o qual podemos dizer que o escrevente analisou a sílaba pretônica de uma palavra como sendo um clítico.

A respeito das hipo e hipersegmentação, podemos ainda dizer que há uma correlação entre a classe gramatical do elemento clítico e a ocorrência de hipo e hipersegmentação. Na Tabela 5, em que os casos de hipossegmentação são classificados quanto às classes gramaticais mais envolvidas na grafia dos clíticos, verifica-se o predomínio de proposições e pronomes. Há um predomínio de o clítico ser uma preposição, quando a estrutura for clítico + palavra prosódica, como, por exemplo, em ‘poraqui’, como também há a predominância de o clítico ser um pronome, quando o verbo for seguido de um clítico, como em ‘despistalo’.

Tabela 5. Categorias gramaticais envolvida nas hipossegmentações

Categoria gramatical	Hipossegmentação				Total
	$\omega + cl$	$cl + \omega$	$cl + cl$	$\omega + \omega$	
Preposição	4	107	36	-	
Pronome	21	9	-	-	
Conjunção	1	-	-	1	
Outros	-	-	-	19	
Total	26	116	36	20	198

Na Tabela 6, em que os casos de hipersegmentação são classificados em relação às categorias gramaticais mais envolvidas nas grafias dos clíticos, há o predomínio das proposições. Podemos dizer, em outras palavras, que a sílaba pretônica da palavra grafada entre espaços em branco é analisada como um clítico, esse que pode pertencer a um conjunto de preposições e/ou contrações de preposição + artigo (‘da, de, a, com, em, na’, formas mais encontradas), como em ‘em bora’ e ‘da quele’.

Tabela 6. Categorias gramaticais envolvida nas hipersegmentações

Categoria gramatical	Hipersegmentação				
	$\omega + cl$	$cl + \omega$	$cl + cl$	$\omega + \omega$	
Preposição	-	70	25	-	
Pronome	3	-	-	-	
Conjunção	-	1	-	-	
Outros	1	1	2	25	
Total	4	72	27	25	128

Podemos concluir, por meio dos resultados acima apresentados, que os erros de segmentação não-convencional de palavras que podem ainda ser encontrados em produções textuais de escreventes de quinta série do EF são motivados frequentemente por uma dificuldade na forma de grafar categorias gramaticais expressas por monossílabos não-acentuados, como por exemplo, preposições como *em*, *de*, *com*, e pronomes como *me*, *lhe*, *lo*.

Assim como já mostrado por Tenani (2008), a categorial gramatical dos elementos clíticos é uma informação relevante não só por mostrar os tipos de categorias gramaticais que os alunos ainda apresentam dificuldade, mas, também, por permitir observar uma diferença qualitativa quando comparamos os dados de escreventes de quinta série do EF com os dados de alunos em fase inicial de aquisição da escrita infantil (de primeira a quarta série do EF), como, por exemplo, os dados analisados por Paula (2007). Como podemos observar no Quadro 3, em que temos alguns dados analisados por Paula (2007), verificamos uma diferença entre os dados de hipersegmentação apresentados em textos de escreventes de quinta série e hipersegmentações de escreventes em fase inicial de alfabetização, isto é, as sílabas pretônicas das palavras grafadas entre espaços em branco, por escreventes em fase inicial de alfabetização, não têm elementos gramaticais pertencentes a categorias gramaticais da língua portuguesa, como, por exemplo, ‘es cola’ e ‘ma telo’. Afirmamos, então, que essa diferença encontra-se ancorada nas diferentes maneiras pelas quais se dá o trânsito dos escreventes por informações letradas, essas que são construídas pelo contato do escrevente com práticas sociais letradas/escritas, podendo não ser necessariamente desenvolvidas em ambiente escolar, como, também, não se relacionar com o tempo de escolarização.

Quadro 3. Dados de hipersegmentação de escreventes na fase inicial de aquisição da escrita

a çúcar	(açúcar)	es cola	(escola)
a miga	(amiga)	es piro	(espirro)
a ruma	(arrumar)	e tava	(estava)
com vite	(convite)	ma telo	(martelo)

Por fim, passamos aos dados de hipossegmentação, como ‘vamofazer’ (vamos fazer), ‘befeito’ (bem feito) e ‘abusademaís’ (abusa demais), e de hipersegmentação, como ‘disney landia’ (Disneylândia) e ‘disse deram’ (decidiram), que seguem outra tendência, isto é, neles não se encontraram envolvidos elementos clíticos, mas sim a percepção de componente tônico (SILVA, 1991).

Com base em Silva (1991), grafias como ‘vamofazer’, ‘befeito’ e ‘abusademaís’ podem ser vistas como resultado da percepção do que seria a pronúncia dessas sequências nos enunciados. Na fala, ‘vamofazer’, ‘befeito’, ‘abusademaís’ seriam Grupos de Força,

em que a intensidade mais perceptível estaria nas tônicas de *fazer*, *feito* e *demais*, por isso o escrevente apresentaria hipossegmentações como as citadas acima. Silva (1991:89) chama atenção, também, para a semântica dos Grupos de Força, que podem ter um papel muito importante para o escrevente na identificação de unidades gráficas. Hipersegmentações como ‘disney landia’ e ‘disse deram’ demonstram, também, a percepção de um componente tônico da fala, uma vez que, por desconhecer a palavra, o escrevente transpõe para seu texto escrito unidades que lhe fazem sentido na linguagem oral. Já, em termos de constituintes prosódicos, a maioria dos casos de hipossegmentação é constituída por uma frase fonológica – como é o caso em ([vamos]_ω [fazer]_ω)_φ – ou, nos casos de hipersegmentação, o pé métrico – como em ([deci]_Σ [diram]_Σ)_ω.⁴

Considerações finais

Neste texto, buscamos por meio da análise das segmentações não-convencional de palavras encontradas em textos de alunos de quinta série do EF, observar as hipóteses dos escreventes a respeito do que seria a palavra na escrita. Podemos dizer que, essas hipóteses se encontram ancoradas em informações prosódicas da língua (organização da língua em estruturas prosódicas como pé métrico, palavra fonológica, sílaba, entre outros), como também, em informações letradas (no que diz respeito às colocações de espaços em branco que indicariam o que seria considerado uma palavra na escrita). Em respeito à organização prosódica da língua, os dados analisados nos mostraram que os escreventes operam com hipóteses sobre a organização dos monossílabos átonos em estruturas prosódicas, principalmente palavra prosódica e grupo clítico. Além disso, podemos verificar uma dificuldade dos escreventes em identificar categorias gramaticais, principalmente preposições, pronomes e conjunções, – itens gramaticais em que estão em jogo os clíticos prosódicos –, e que possivelmente não foram sistematizados em sala de aula pela escola.

Concluimos nossa reflexão destacando que as segmentações não-convencionais de palavras podem ser vistas como indícios de como se dá uma relação complexa entre os enunciados orais/falados e letrados/escritos. Neste texto, buscamos demonstrar a existência do trânsito do escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas que indicam um modo de constituição da escrita heterogêneo.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralín*, Campinas, v. 11, p. 203-17, 1991.

BISOL, L. O clítico e seu status prosódico. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 5-20, 2000.

4 A frase fonológica em PB, predominantemente, se realiza com duas palavras prosódicas (como ‘vamos’ ‘fazer’), e o pé métrico, por uma sílaba acentuada e outra átona (como os pés em ‘decidiram’). Considerando a hierarquia prosódica de Nespor e Vogel (1986), Bisol (1996) define esses constituintes da seguinte forma: “entende-se por pé métrico a relação de dominância que se estabelece entre duas ou mais sílabas”; e frase fonológica como “o constituinte que congrega um ou mais grupos clíticos, ou seja, o grupo clítico propriamente dito e a palavra fonológica, ambos C neste nível. Em outros termos, a frase fonológica é constituída das unidades imediatamente mais baixas: o grupo clítico, que tanto pode ser uma locução (a casa) quanto apenas uma palavra fonológica (casa)”.

_____. Constituintes prosódicos. In: _____. Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 247-261, 1996.

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

_____. Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita. 2007a, 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.

_____. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

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

CUNHA, A. P. N. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Edição especial n. 1, 2007.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. HIDALGO, I. G. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-66.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

PAULA, I. F. V. *Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

TENANI, L. Piadas e domínios prosódicos. II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis: UFSC, fev. 1999.

_____. Letramento e segmentações não-convencionais de palavras. 2008. Inédito

_____. Entre o grupo clítico e a palavra fonológica: os erros de segmentação não-convencional de palavras. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2009.

A produção textual de aprendizes em práticas (multi)letradas: o caso do *Club-Penguin*

(Textual production of learners in multiliteracies practices: the case of *Club-Penguin*)

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

flaviasordi@gmail.com

Abstract: This article intends to discuss literacy practices that subjects in the acquisition/development of writing do in different contexts and media, watching the (multi) literacies practiced by them and see if there are linkages with school literacies. Therefore, was analyzed a play produced by children online surfers to a digital environment called *Club-Penguin*, who are also students of the same school of elementary school, in São Paulo. This production process revealed interesting questions about multiliteracies and multimodality.

Keywords: writing production; literacies; *Club-Penguin*.

Resumo: Neste artigo, pretende-se discutir práticas letradas que sujeitos em aquisição/desenvolvimento da escrita desenvolvem em diferentes contextos e meios, observando os (multi)letramentos praticados por eles, e verificar se existem articulações com letramentos escolares. Para tanto, foi analisada uma peça de teatro produzida *on-line* por crianças internautas de um ambiente digital denominado *Club-Penguin*, que são também alunos da mesma escola de Ensino Fundamental I, no interior de São Paulo. O processo de construção daquela revelou interessantes questões acerca dos multiletramentos e da multimodalidade.

Palavras-chave: produção escrita; letramentos; *Club-Penguin*.

Introdução

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...]. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem colaborativa e cooperação em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas, quanto nas escolas. (LÉVY, 1999, p. 172)

Assistimos no Brasil, sobretudo nos últimos vinte anos, a um “uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa” que ocasionaram transformações significativas em diversas esferas sociais de ação humana. No cerne dessas mudanças, de acordo com Rojo (2009), quatro delas receberiam destaque: “a vertiginosa *intensificação* e a *diversificação da circulação da informação*’, ‘a *diminuição das distâncias espaciais*’, ‘a *diminuição das distâncias temporais* ou a *contração do tempo*’ e ‘a *multissemiótica*” (p. 105, grifos da autora).

Dessa forma, os variados tipos de informação que circulam livremente por meio de redes compartilhadas, conectando pessoas de diferentes locais e culturas de maneira rápida e, muitas vezes, instantânea, bem como a proliferação de várias mídias e modos de

dizer integrando sons, imagens, vídeos e várias semioses ao mesmo tempo, geram novas “relações com o saber” (LÉVY, 1999, p. 172) que se esbarram com métodos tradicionais de ensino, dentre os quais aqueles que dizem respeito à educação formal, tocando, inevitavelmente, na organização e funcionamento das escolas, instituições que se caracterizam por abrigar tradições diferentes que interagem em seus interiores por meio da “mediação interna” e da “mediação externa”. Segundo Corrêa (2011):

Cruzam-se, portanto: a) no que se refere à mediação interna à escola, fontes provenientes da prática escrita com transmissão essencialmente oral (neste caso, atuam os diferentes mediadores do discurso pedagógico, sintetizados na figura do professor); com b) no que se refere às mediações externas à escola, fontes diversas, inclusive de natureza escrita, mas predominantemente de natureza oral (neste caso, atuam diferentes mediadores do discurso cotidiano, dentre os quais a família, os vizinhos, os amigos, mas também o aparelho da comunicação oficial e os vários tipos de *mídia*). (p. 16)

Se as escolas já contavam com “diferentes mediadores”, além dos professores, ao passo que os alunos transitam por múltiplas práticas sociais e participam de diversos eventos de letramento (fora dela) com distintos atores sociais; com a proliferação dos vários tipos de mídia favorecidos pela difusão das TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –, o conflito gerado do cruzamento dessas mediações parece ter se intensificado. Embora pesquisas indiquem que práticas letradas promovidas pelas instituições de ensino ainda sejam predominantemente grafocêntricas e baseadas em modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), estudos ou mesmo qualquer breve observação empírica revelam discentes transitando por multiletramentos que envolvem celulares, *tablets*, computadores, *web*, enfim, a tecnologia digital.

Assim, as questões que se colocam urgentes ao debate e as quais serão tratadas neste artigo são: em que medida situações de multiletramentos no meio digital aproximam-se ou distanciam-se das práticas tradicionais de ensino? Como podemos pensar nos modos de cruzamento de mediações (interna e externa) no interior da escola, reconhecendo as práticas multiletradas pelas quais transitam estudantes?

Buscando, pois, entender esses pontos de conflito e compreender os letramentos já realizados pelos alunos fora da escola, o trabalho aqui apresentado visa a discutir práticas letradas que sujeitos em aquisição e/ou desenvolvimento da escrita desenvolvem em diferentes contextos e meios observando os (multi)letramentos praticados por eles, analisando, em particular, a produção de uma peça de teatro em ambiente digital por alunos do último ano do Ensino Fundamental I em contexto extra-escolar e verificar se existem articulações com os letramentos escolares e quais as implicações dessa (in)existência.

A produção discente e os multiletramentos

Street (2012), ao descrever o currículo escolar britânico, afirma que este, sendo fortemente focado em modelo de habilidades autônomo com ênfase no impresso, sofreu, então, choque com o desenvolvimento e propagação das novas tecnologias:

O currículo escolar de hoje, fortemente focado, no Reino Unido, em um modelo baseado em habilidades, modelo “autônomo” envolvendo o foco no letramento impresso, tem de fato, rapidamente sido superado pela

realidade da comunicação contemporânea, mergulhada em um conjunto de tecnologias, geralmente de base computador, telefones celulares etc...¹ (STREET, 2012, p. 8, tradução minha)

A situação denunciada pelo autor também ocorre em contexto brasileiro, no qual os discentes têm contato com uma série de tecnologias, inclusive aqueles matriculados em escolas públicas, realizando uma série de práticas letradas que são denegadas nos ambientes de ensino em que o foco está nos textos impressos. Sabe-se que muitos dos alunos, independente do grupo socioeconômico ao qual pertencem, circulam por práticas que envolvem as tecnologias digitais, como o uso de aparelhos celulares e da própria internet, ainda que não possuam computadores próprios, acessando-os em *lan houses* e em centros de informática, por exemplo (BUZATO, 2007).

Por outro lado, a despeito dessa revolução eletrônica (CHARTIER, 1999), vemos que são poucas as práticas em contexto escolar que se valem, efetivamente, daquilo que já é praticado pelos alunos fora das salas de aula por uma série de fatores, como falta de recursos materiais, ausência de estruturas físicas e, até mesmo, receio de docentes diante das novas possibilidades imprevisíveis que são postas em uso quando se permite a utilização das novas tecnologias.

Vale ressaltar que os multiletramentos não são exclusivos das tecnologias digitais, mas, sua promoção:

[...] caracteriza-se como um trabalho que parta das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados. (ROJO, 2012, p. 8)

Seja como for, o fato é que esses multiletramentos parecem desconsiderados nas práticas de ensino, apesar de os discentes transitarem por elas de forma não institucionalizada, marginal, e, por conseguinte, muitas vezes, de modo pouco crítico. Neste artigo, portanto, busco apresentar e analisar práticas multiletradas de alunos fora da escola, envolvendo tanto as tecnologias digitais, quanto suas culturas de referência, a fim de provocar reflexões acerca da atenção que se tem dado a essas práticas e ações relativas ao potencial que o trabalho com elas pode ter para o ensino-aprendizagem de língua materna.

Um ambiente digital multiletrado

O *Club-penguin* é um ambiente *on-line* voltado para o público infantil, geralmente entre seis e quatorze anos, no qual cada criança possui um avatar representado por um pinguim.² Trata-se de um *site* (ou um jogo com múltiplos participantes) mantido pela empresa *Walt Disney Company* que, criado por Lane Merrifield, Dave Krysko e Lance Priebe e lançado em outubro de 2005 no Canadá, passou a ter uma versão em português, três

1 “The school curriculum of today, heavily focused in the UK on a skills-based ‘autonomous’ model involving a focus on print literacies, is in fact rapidly being superseded by the reality of contemporary communication, embedded as it now is whiting a range of technologies, often screen-based as in computer, mobile phones etc...” (STREET, 2012, p. 8).

2 Os usuários podem escolher nomes, cores, roupas, personalidades, enfim, comporem seus pinguins da maneira como quiserem.

anos mais tarde. Atualmente, apresenta acesso nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola, com sede em seu país de origem e polos na Austrália, Inglaterra, Argentina e, inclusive, Brasil, contando, no início de 2012, com mais de doze milhões de usuários.³

No *site*, os participantes podem integrar diversas atividades, tais como jogar, ir a festas, encontrar amigos, participar de concursos, ter uma vida social (possuir uma casa, trabalhar, adotar animais de estimação, fazer compras etc.) e circular por vários ambientes como a Praia, o Centro, o Café, a Montanha e a Sala de Leitura, entre outros. De acordo com sua equipe organizacional: “Existem muitas maneiras de participar para fazer parte do Club Penguin um lugar divertido para todo mundo que entra no jogo” (NOLL, 2010, p. 176). A seguir pode ser visualizada a página inicial da comunidade:



Figura 1. Página inicial do *Club Penguin* na versão em português: <http://clubpenguin.com/pt/>

Os usuários têm várias possibilidades de ação pela ilha, dentre as quais se destacam os jogos, a formação de uma rede de amigos e a manutenção diária de seus avatares-pinguins. Isso implica a conquista de moedas virtuais para comprar os itens de que necessitam ou desejam e, ainda que haja alguns apontamentos no sentido de que o consumismo é reproduzido ali, nota-se que o principal foco das crianças é conquistarem bens por meio de seus próprios méritos, tornando-se empreendedores e mais autoconfiantes (SARAIVA, 2009).

Ademais, partimos do pressuposto de que a internet não contempla um mundo à parte, sendo “uma extensão da vida como ela é, em todas as suas dimensões e sob todas as suas modalidades” (CASTELLS, 2003, p. 100), ou seja, configurações da vida social se reproduzem também nela, por exemplo, em movimentos marcados em nossa sociedade, como o consumismo.

³ Disponível em: <<http://www.clubpenguin.com/pt/company/news/070801-the-walt-disney-company.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

Contudo, o que chama atenção nessa comunidade é o fato de que, nas múltiplas vivências possíveis no *site*, as crianças realizam intensa interação social e à medida que estão inseridas em práticas sociais situadas, ou seja, de letramentos, além da recepção, participam da produção de diversos gêneros textuais/discursivos e até multimidiáticos, como conversas em bate-papos *on-line*, leitura de obras na “Sala de Leitura”, leitura de notícias do jornal semanal ou mesmo produção de comentários para o *site*, leitura de instruções de jogos, composição e recebimento de cartões postais multimodais, produção de peças teatrais colaborativas, participação em enquetes, produção de textos escritos para participar de concursos internos, assistem a videocliques e filmes, entre outras possibilidades, revelando a importância e pertinência de investigação das interações sociais e práticas letradas desenvolvidas no ambiente.

No artigo, faço o recorte de uma dessas práticas e analiso o processo de produção de uma peça teatral por um grupo de crianças entre 9 e 10 anos de idade que cursam o 5º ano do Ensino Fundamental I, a fim de observar e relatar quais são as novas práticas letradas realizadas por essas crianças fora da escola e que outros letramentos são exigidos. Além disso, examino em que medida as situações de multiletramentos aproximam-se ou distanciam-se das práticas escolares e quais suas implicações para o ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Análise de um processo de produção

Se você é o tipo de pinguim que sonha em ver seu nome cercado de luzes, seu lugar é o Palco! (NOLL, 2010, p. 70).

Os membros do *Club-Penguin* participam de diversas práticas letradas, como apresentado anteriormente, dentre as quais se destaca a produção de peças teatrais. Conforme a equipe organizadora do ambiente apresenta em seu *Guia Oficial*:

Você pode estrelar desde uma história de ficção científica até uma produção sobre os times rivais do colégio. Se quiser saber o que está em cartaz, é só ver os letreiros na fachada do teatro. Todo mês tem uma peça novinha em penas. (NOLL, 2010, p. 70)

As peças são lançadas mensalmente e acontecem em um lugar chamado “Palco”, isto é, um ambiente no qual os avatares-pingüins vão para encenarem juntamente com seus amigos, brincando de serem atores e atrizes ou simplesmente o frequentando como público espectador. A seguir, tem-se a imagem do local:



Figura 2. “O Palco”: onde as peças são encenadas no *Club-Penguin*

No Palco, as peças já estão previamente montadas, com roteiros e figurinos pré-definidos para serem escolhidos pelos internautas. Como em um jogo de quebra-cabeças, as crianças têm de montar as partes, podendo variar na ordem do roteiro e desfecho, mas nunca lhes é permitido criar histórias com suas próprias palavras ou elaborar enredos de suas autorias. Paralelamente, ao observar um grupo de crianças que cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola do interior de São Paulo e eram usuários assíduos do ambiente, frequentando-o diariamente e marcando horários para “brincarem” juntos no *site*, pôde ser observado que uma de suas preferências era a produção de peças teatrais como ação no ambiente.

Contudo, as crianças não gostavam do funcionamento do Palco e preferiam montar suas peças individualmente a fim de produzirem vídeos e publicarem-nos na internet, principalmente, no *site* de compartilhamento *YouTube*.⁴ A esse respeito os comentários de alguns sujeitos do grupo foram:

- (01) Não gosto de fazer peças no palco porque não tem os cenários necessários. Lá o cenário tem a ver com aquela história que o Club Penguin fez e não com a minha história, que eu criei. (05/06/2012)
- (02) Eu acho mais interessante peças criadas porque tem mais a ver com você, porque aquela você só imita o que a pessoa fez, então, não tem graça. (05/06/2012)

Dessa forma, acompanhando as ações de um grupo de sujeitos no *Club-Penguin*, desenvolvendo pesquisa de cunho etnográfico,⁵ percebi que estes, cotidianamente, montavam peças de teatro e encenavam-nas em algum espaço do ambiente, a título de passatempo, sem que elas fossem solicitadas por alguém ou estivessem sendo avaliadas de alguma maneira. Devido à grande frequência com que faziam isso – muitas vezes diariamente – resolvi acompanhar algumas dessas produções, gravando⁶ as ações dos sujeitos na internet quando

4 Disponível em: <<http://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>>.

5 As crianças foram acompanhadas no período de seis meses por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em que se utilizaram métodos como gravação de suas interações no *site*, entrevistas semi-estruturadas e entrevistas virtuais, bem como acompanhamento de suas tarefas escolares, por meio de seus materiais didáticos, cadernos, tarefas e conversas informais com a professora responsável pela sala.

6 O programa utilizado para gravação foi o *AutoScreenRecorder 3.1*.

estava *on-line* ao mesmo tempo em que eles estavam conectados ou, ainda, por meio do computador de um sujeito, em particular, *L.D.*, pois, normalmente, este era o “diretor” dos eventos teatrais do grupo enfocado.

Para o trabalho, faço recorte de uma dessas produções dirigidas por *L.D.*, realizada na primeira semana de junho de 2012 e gravada no dia 05 do mesmo mês pelas crianças participantes, cujo título foi “Uma viagem no tempo” e teve a duração de 4 minutos e 45 segundos. O procedimento metodológico foi o acompanhamento, durante uma semana, de encontros *on-line* do grupo no *Club Penguin* para fim de produzirem esta. Ademais, também foram feitas entrevistas semiestruturadas e conversas informais com as crianças visando à compreensão de suas ações e práticas no *site*.

É importante destacar que, neste artigo, trago a descrição do produto final, porém o grupo encenou a peça por várias vezes antes de gravá-la, além de ter realizado uma edição no *MovieMaker*,⁷ na qual puderam inserir trilha sonora e cortar as partes que julgaram convenientes. Tal trabalho foi por mim acompanhado e gravado a partir do computador do sujeito *L.D.*, como dito. Nota-se que a peça em questão, além das falas (que aparecem em balões com textos escritos), contém música, imagens em movimento (ação dos personagens que também foram construídos) e imagens estáticas (cenários) em um processo de convergência.⁸

Nesse sentido, não é mais possível realizar uma análise essencialmente pautada no texto escrito, mas “é necessário para entender textos contemporâneos, que geralmente incluem ao mesmo tempo imagens e palavras em sua apresentação, a combinação de métodos de análise, em um conjunto de métodos interdisciplinares” (STREET, 2012, p. 7, minha tradução). Tendo isso em vista, a análise buscou contemplar tanto enunciações escritas dos personagens em ação na peça e o roteiro escrito feito pelo sujeito *L.D.*, como a construção de cenários e personagens por parte das crianças produtoras.

Para fins analíticos, dividiremos as apreciações de cada um desses elementos, embora consideremos que as várias semioses são ressignificadas ao se confrontarem e têm seus sentidos ampliados, transformados e multiplicados quando juntas: “o significado da palavra é transformado pelo contexto da imagem, o sentido da imagem é modificado pelo contexto textual, formando um conjunto bem mais expressivo do que a simples soma das partes” (LEMKE, 1998, p. 283-284, minha tradução).

Em relação à construção e desenvolvimento da peça, normalmente, as crianças conversam via bate-papo no próprio *Club-Penguin* ou ainda por *Facebook*¹⁰ sobre o que irão encenar, os papéis que cada um desempenhará, os cenários que construirão, enfim, acerca da elaboração do espetáculo como um todo. Todavia, não é comum que escrevam roteiros escritos para serem seguidos, fazendo com que muitas de suas produções se percam depois de apresentadas, pois não são registradas. Assim, foi feita para o sujeito *L.D.*, a proposta de escrever um roteiro para a peça que montavam. Solicitação esta muito bem

7 Programa de edição de vídeo bastante popular.

8 O processo de convergência consiste em entender como as tecnologias hibridizadas no mesmo meio, produzem mudanças em relação ao sentido e as possibilidades de ação dos usuários (LEMKE, 2002; SANTAELLA, 2001; ERSTAD, 2008).

9 “[...] is needed to understand contemporary texts, that often include both images and words in their presentation, is a combination of methods of analysis, in a ‘inter-disciplinary array of methods’ (STREET, 2012, p. 7).

10 Rede social disponível em www.facebook.com.

acolhida e que parece ter gerado empolgação por parte da criança que a produziu toda de uma vez, à mão e entregou para a pesquisadora. A seguir, tem-se essa escrita produzida pelo sujeito e transcrita na íntegra:

(03) “Um cientista maluco cria uma máquina do tempo volta a época dos dinossauros sera que ele vai sobreviver?”

O cientista cria uma maquina do tempo entra nela e volta a época dos dinossauros lá ele conhece Teilor um dinossauro que lhe da abrigo mas logo chegam os dinossauros doidos por comida e perseguem Eitor até o cercarem. Teilor os empurra assim começa uma amizade entre Teilor e Eitor. Os dois voltam a casa de Teilor. Eitor com frio e fome tenta consertar sua maquina que quebrou pois um dinossauro pisou e a amasou mais não tem os materiais necessários, logo Eitor descobre que há outro cientista que esta na ilha dos dinossauros e tem os materiais necessários mais também precisa deles para consertar sua máquina do tempo más o cientista que contém as peças não quer só consertar sua máquina mais sim levar o Gransilas com ele para ficar rico.

Paradoxo tenta pegar o Gransilas enquanto isso Eitor rouba suas peças e conserta sua maquina do tempo se despede tristemente de Teilor. Quando Paradoxo volta a sua caverna ele ve que não está com as peça Gransilas se desamarra e engole paradoxo.”

Ao se analisar o texto acima, nota-se grande proximidade com narrativas escritas em ambientes escolares, gênero bastante comum no Ensino Fundamental I, em que são trabalhados elementos como narrador, enredo, espaço, tempo e personagens. Além disso, a escolha por contar uma história de aventura também revela diálogo com a literatura infantil, que costuma abordar esse tipo de tema ou mesmo desenhos animados e filmes com os quais as crianças têm contato, por exemplo, em chamadas sobre o que acontecerá, como “será que ele vai sobreviver?”, indicando forte dialogismo com práticas e eventos de letramento já vivenciados pelos sujeitos em suas casas, na família, nas escolas.

Em outra via, considerando equivalente texto e enunciado (ROJO, no prelo) e, levando em conta que “esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 261), serão feitas algumas considerações em relação ao texto/enunciado acima.

Primeiramente, quanto a sua construção composicional, observa-se que o sujeito *L.D.*, apesar de requisitado a fazer um roteiro, produziu uma narrativa, com história centrada nos personagens Teilor e Eitor, relatando suas ações e aventuras com um fechamento em que o “herói” consegue salvar-se e voltar para casa. Logo, a estrutura composicional não é a de um roteiro, gênero que talvez o sujeito nunca tenha experienciado, mas de texto narrativo: com começo, meio e fim, em que as ações chegam a um clímax antes de serem desenroladas e solucionadas. Além disso, percebe-se que não há, na produção acima, qualquer menção às ações que deveriam ser realizadas pelos personagens ou indicação de suas falas, como poderia ser esperado do gênero roteiro. Contrariamente, vê-se a construção de um texto bem próximo àqueles produzidos em salas de aula ou em histórias contadas para as crianças em ambientes familiares, porém sem preocupações com a gramática normativa e suas regras, o que pode ser confirmado pela despreocupação do escrevente com a acentuação ou pontuação, visto que não encarou a tarefa como uma avaliação tal qual é acostumado em contexto escolar.

A respeito do estilo, examinado o texto, encontra-se trânsito entre o estilo individual e estilo de gênero, ao passo que o escrevente submete-se a “regras” comuns de narrativas

como o uso da 3ª pessoa (“O cientista cria uma máquina do tempo”/“Gransilas se desamarra e engole paradoxo”), a descrição de ações e personagens (“Eitor com frio e fome tenta consertar sua maquina que quebrou pois um dinossauro pisou e a amasou mais não tem os materiais necessários”) e a produção de períodos compostos, encadeando ações: o final do segundo parágrafo, por exemplo, não apresenta praticamente nenhuma pontuação para separar os períodos. Entretanto, como também trabalha elementos estilísticos para a obtenção de efeitos além da gramática (POSSENTI, 2001, p. 272), sua produção revela que foram feitas escolhas como a tentativa constante de imprimir uma cronologia para os fatos, procurando mostrar o que cada personagem realizava no tempo narrado, frequentemente empregando expressões de tempo como “quando”, “logo”, “enquanto isso”.

Outras marcas estilísticas e também indicativas da aquisição da escrita são emprego de termos apreciativos como em “se despede *tristemente* de Teilor” e a variação na grafia da conjunção “mas” como adversativa. Ora *L.D* redige “mais” (“*mais* não tem os materiais necessários”/ “não quer só consertar sua máquina, *mais* sim levar o Gransilas”), ora grafia “más” (“precisa deles para consertar sua máquina do tempo *más* o cientista que contém as peças não quer só consertar”).

Finalmente, ainda dialogando com práticas escolares e com o já dito/visto (CORRÊA, 2004), quando examinamos o texto de *L.D*, identificamos um processo de gerenciamento de “vozes” de outros textos e enunciados: livros já lidos, filmes assistidos, produções escolares elaboradas, histórias ouvidas.

A análise poderia ser encerrada em apreciações em torno do que foi escrito por *L.D*, se estivesse pautada em modelo *grafocêntrico*, o que não é mais possível, sequer pertinente diante dos multiletramentos, visto que focar na linguagem isoladamente, negligencia o potencial significativo dos outros modos de representação (KRESS, 2005[2000]). De acordo com Lea e Street (2006):

Como nós focamos em diferentes gêneros que participantes usam dentro e no cruzamento de diferentes estruturas de atividades, a questão do modo de representação também precisa ser abordada. Desde que as atividades diferenciam-se em termos de tipos de conteúdo representados e gêneros usados, uma análise linguística dos textos produzidos não é suficiente para cobrir o conjunto de recursos semióticos usados pelos participantes.¹¹ (LEA; STREET, 2006, p. 231, tradução minha)

Assim, parto, agora, para considerações acerca dos recursos semióticos usados pelas crianças que montaram personagens com roupas e acessórios, fazendo escolhas de cores, objetos e cenários e articularam-nas aos sentidos que pretendiam imprimir para a história ao fazê-las. Diante da variedade de cenários e personagens que foram utilizados, trago aqui dois personagens: Eitor e Paradoxo, ambos cientistas na peça:

11 No original: *As we focused on the different genres that participants used within and across different activity frames, the issue of mode of representation also need to be addresses. Since the activities differed in terms of type of content represented, and genres used, a linguistic analysis of the texts produced was not sufficient to convey the range of semiotic resources used by participants.* (LEA; STREET, 2006, p. 231)



Figura 3. Personagem Eitor



Figura 4. Personagem Paradoxo

Ao cotejar as figuras 3 e 4, percebe-se que a base das roupas é a mesma, isto é, casacos de botões com mangas compridas que parecem ser uma tentativa de aproximação aos jalecos vestidos por cientistas. Quando se observa a parte superior dos personagens, vê-se, porém, que suas cores são diferentes (Eitor é amarelo e branco e Paradoxo é todo branco) e seus cabelos distintos: o do primeiro é curto e verde e o do segundo, longo e estilo rastafári.

Pela minha observação ao *site* e em conversa com as crianças, soube que existem roupas e acessórios limitados para serem usados pelos avatares a depender de quantas moedas virtuais eles possuem para comprá-las. Desse modo, é interessante ver como, a partir daquilo que elas tinham disponível, fizeram apropriações para seus objetivos. Em entrevista, o sujeito *L.D* afirmou sobre Eitor:

- (04) Não tinha uma roupa que parecesse, então, eu coloquei o casaco que era mais parecido com um cientista maluco. [...] e para ficar mais parecido com cientista coloquei o cabelo verde, porque ele é maluco assim, então... (06/06/2012).

O exame das imagens escolhidas também revela forte dialogismo com enunciados anteriores. Elas se articulam a outros letramentos praticados pelas crianças, na medida em que a construção dos personagens, por exemplo, não é neutra. O sujeito *L.D.* valeu-se do conhecimento de mundo que tinha sobre modo de se vestir de cientistas, bem como se baseou em personagens de filmes e desenhos animados com os quais teve contato. Além disso, como não se tratava de indivíduos comuns, mas “malucos”, apesar de um ser do “bem” e outro, do “mal”, nota-se que, pelas cores eleitas, sobretudo, para os cabelos,

revela-se sua busca por transmitir essa personalidade “tresloucada” deles: cabelos verdes, como os de Teilor, e desarrumados como os de Paradoxo.

Ademais, a própria escolha do nome deste último, aponta dialogismo com o já visto/dito (CORRÊA, 2004), no caso, sobremaneira, dos desenhos animados assistidos pela criança, o que pode ser confirmado pelo depoimento da criança sobre Paradoxo:

- (05) Tem o nome de um cientista maluco que aparece no desenho do *Ben 10* e que também faz viagens no tempo. Foi o que mais chegou perto, para ficar parecido, de cientista maluco que eu já vi em tv e em filme. Essa roupa não parece, mas é a que mais se aproximou das que estavam à venda. (06/06/2012)

Assim, por um lado, a criança faz escolhas a partir do já visto/dito (CORRÊA, 2004) e, por outro lado, com base nas ferramentas disponíveis no *Club*, ou seja, dentre as possibilidades oferecidas, porém, transformando o que era previamente dado para seus objetivos. Desse modo, as falas do sujeito acima, bem como o exame das imagens apresentadas, mostram como não existe um único letramento, mas letramentos que variam no espaço, no tempo e na sociedade. Quando tomamos o letramento como prática social (STREET, 2003, p. 13), em contiguidade com os Novos Estudos do Letramento, passamos a compreender que os significados da leitura e a escrita – que estão sempre associados a outros “modos” – variam para os participantes e são enraizados em relações sociais, inclusive de poder. Conforme Street (2003):

Como os letramentos escolarizados se relacionam com a vida social cotidiana, com os letramentos múltiplos que cruzam diferentes contextos culturais e institucionais, é a questão chave que embasa os NLS e, para a qual, no presente, instâncias de letramento escolarizado ainda não têm providenciado respostas. (p. 13)

Respostas essas que parecem urgentes diante da revolução eletrônica (CHARTIER, 1999) que modificou práticas e criou outras, sendo imperativo se repensar não somente a relação entre as mídias, como as teorias e práticas educacionais, a fim de compreender como as multimídias e o reconhecimento da multimodalidade podem ser inseridos e aproveitados nos processos de letramento escolar (BOLTER, 1998).

Muito ainda poderia ser trazido para discussão sobre multimodalidade e multissemiose a partir dessa produção realizada pelas crianças, visto que são trabalhados vários “modos” e mídias simultaneamente que, ao estarem integrados, produzem novos e múltiplos significados. Quando a peça teatral dirigida por *L.D* foi gravada em um programa de computador – o *MovieMaker* – e disponibilizada na internet¹² para que todos pudessem ter acesso, houve, inclusive, um novo processo de resignificação, pois o sujeito escolheu as mídias que iria trazer no vídeo. Ademais, no momento da edição da peça para o vídeo, escolheu o tempo de cada cena, o plano das imagens, a ordem em que elas aparecem, efeitos visuais (*zoom*, efeitos de claro e escuro, brilho, entre outras possibilidades) e a trilha sonora, propiciando na convergência a produção de novos significados (LEMKE, 1998).

Ao se assistir ao vídeo da peça, nota-se, por exemplo, que a relação entre os tamanhos das imagens, pela aproximação ou distanciamento, somada à fala dos personagens, produz efeitos de sentido amplos e multiplicativos. Em relação à música que aparece de fundo,

12 A peça “Uma viagem no tempo” foi disponibilizada no *YouTube*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-xJntvUnRuo&feature=youtu.be>>. Acesso em: 31 ago. 2012

por exemplo, essa é sempre a mesma que toca duas vezes seguidas, indicando que, talvez, não seja uma das preocupações essenciais do sujeito, mas que não pode ser relegada na análise. Trata-se da música “The lazy song”¹³ cuja letra (em inglês) não tem relação com o conteúdo da peça, mas que, ao ser integrada na produção, também passa a significar, especialmente, por seu ritmo e batida..

Embora, uma análise linguística da música não seja o objetivo neste trabalho, tem-se a hipótese de que a eleição dessa trilha sonora não foi gratuita, mas deu-se em função de ser uma música popular entre os jovens e pré-adolescentes, tocando nas rádios e também bastante conhecida pelas crianças do grupo acompanhado. Além disso, seu ritmo com batida constante pareceu caber nas ações desenvolvidas na peça.

Finalmente, é importante perceber que o efeito da animação produzida poderia ter sido outro caso a música fosse diferente, outro se a ordem das ações indicada pelas imagens se alterasse, outro caso as falas dos balões se modificassem, outro caso as figuras fossem outras, enfim, indicam como os sentidos não são fixos, mas variáveis no espaço, no tempo e na convergência das mídias.

Considerações finais

Vamos para a sala de informática. A professora pede par fazer a pesquisa (ela fala eu quero disso daqui!), aí a gente pesquisa o que ela mandou e a gente entrega o trabalho. Ixiii... tem mês que nem faz pesquisa e por mês são poucas vezes. Ela só faz pesquisa quando ela quer. (Depoimento do sujeito *L.D* em 10 jan. 2012)

A partir da análise feita da construção da peça e do já discutido no artigo, encerro fazendo algumas considerações que, na realidade, tencionam prestarem-se ao início de reflexões sobre a multimodalidade, a multisssemiose, os multiletramentos e o ensino. Pelo que foi exposto aqui, constata-se que os discentes da contemporaneidade estão realizando múltiplas práticas letradas que não necessariamente passam pelas TDIC, mas verificamos que são, em muitos casos, articuladas a elas. Contudo, esses multiletramentos parecem não estar sendo considerados no contexto escolar, que está desprezando possíveis potencialidades deles ou mesmo a possibilidade de servirem como porta de entrada para despertar o interesse do alunado.

Desse modo, acaba-se instaurando tensão em que, de um lado, encontram-se alunos produzindo objetos multiculturais, muitas vezes, colaborativamente, e de outro, um desinteresse discente pelas práticas centradas no impresso, desenvolvidas e impostas nas salas de aula. No presente trabalho, em última instância, foi intentado trazer da margem essas práticas já realizadas pelos alunos fora da escola (e no meio digital) com intuito de que se possa pensar na multimodalidade, sempre existente, porém relegada pela cultura do impresso, e fazer com que estudantes possam passar a produzir o que já fazem de forma mais crítica também no interior das instituições de ensino.

Assim, retomando as perguntas lançadas na introdução, percebeu-se que as práticas multiletradas existentes fora da escola apresentam forte dialogismo com letramentos escolares, como os tipos de produções desenvolvidas, porém, sabe-se que a escola, acaba,

13 “A música da preguiça”, de Bruno Mars. Disponível em <<http://letras.mus.br/bruno-mars/1751595>>. Acesso em: 31 ago. 2012.

quase sempre, por ignorar a existência dessas práticas, estabelecendo situação de conflito entre a “mediação interna” e a “mediação externa” (CORRÊA, 2011) ou mesmo sequer constituindo a tensão pelo fato de estabelecer suas práticas como se os multiletramentos não existissem.

Diante disso, o artigo se encerra advertindo que é preciso questionar o impacto que as novas tecnologias têm realmente provocado nas práticas sociais de leitura e escrita, para repensarmos currículos e práticas de ensino, como também o contrário, identificando a maneira pela qual sujeitos se apropriam de práticas já existentes ao transformarem as funções inicialmente planejadas para certos ambientes digitais e ferramentas, como fizeram as crianças no *Club-Penguin*, e fazê-los agir de maneira mais crítica e reflexiva, o que pode ser potencializado e trazer melhores resultados se em parceria com a escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. p. 261-306.

BOLTER, J. D. Hypertext and the question of visual literacy. In: REINKING, D.; MCKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. (Org.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 3-14.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. [s.n]. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 243p.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversas com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. 159p.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 309p.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2011.

ERSTAD, O. Trajectories of remixing: digital literacies, media production, and schooling. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York/ Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/ Brussels/ Vienna: Peter Lang, 2008. p. 177-202.

KRESS, G. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2005 [2000]. p. 297-312.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, v. 4, n. 45, p. 227-236, 2006.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D.; MCKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. (Org.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 283-301. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

_____. Travels in hypermodality (Working draft). *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999. 203p.

NOLL, K. *O Guia Oficial do Club Penguin*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 297p.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

_____. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: inter e intradiscursividades*, Série Bakhtin – Inclassificável, v. 4. Campinas: Mercado de Letras, no prelo. p. 1-21.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001. 431p.

SARAIVA, K. O Club Penguin e o Governo dos Infantis. In: *IV Congreso de la CiberSociedad*, 2009. Disponível em <<http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/o-club-penguin-e-o-governo-dosinfantis/1069/>>. Acesso em: 9 jul. 2011.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984. 243p.

_____. Literacy and Multimodality. Conferência apresentada em STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil, mar. 2012. Disponível em: <<http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMMarch2012.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

A heterogeneidade da escrita: resposta de aluno à produção de uma dissertação e de um comentário

(The heterogeneity of writing: student's response to the production of a dissertation and a comment)

Janaína Fernandes Possati¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

janainapossati@gmail.com

Abstract: This work aims to analyze, in a dialogical perspective of language and according to the concept of heterogeneity of writing (CORRÊA, 2004), the work done by a first-year student of High School when writing a dissertation and a comment. We intend to demonstrate how a written text can be understood as an object constituted heterogeneously, from intertwining oral with written practice, and as a constitutive element of an enunciation, which reveals the dialogical process responsible for its constitution.

Keywords: Dialogism; heterogeneity of writing; dissertation; comment.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar, numa perspectiva dialógica da linguagem e segundo o conceito de heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2004), o trabalho realizado por um aluno do 1º ano do Ensino Médio durante a escrita de uma dissertação e de um comentário. Pretendemos demonstrar como um texto escrito pode ser compreendido como um objeto constituído heterogeneamente, a partir do cruzamento entre práticas orais e escritas, e como um elemento constitutivo de uma enunciação, algo que revela o processo dialógico responsável por sua constituição.

Palavras-chave: Dialogismo; heterogeneidade da escrita; dissertação; comentário.

Introdução

O objetivo deste estudo é apresentar uma parte das análises da pesquisa de mestrado, em andamento no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp e com financiamento do CNPq, que visa compreender como a reescrita de um texto – realizada num contexto escolar por alunos do 1º ano do Ensino Médio – apresenta-se como ato dialógico, assume a forma de resposta ativa a enunciados e enunciadore anteriores. Porém, especificamente neste trabalho¹ não abordaremos² a discussão sobre como a reescrita poderia ser considerada uma réplica, mas como a produção de dois gêneros textuais – uma dissertação e um comentário – pode ser compreendida numa perspectiva dialógica. Acreditamos que a maneira como o aluno trabalha sobre seu texto depende de questões dialógicas, relacionadas ao fato de a linguagem – seja em sua modalidade oral ou escrita – ser constituída heterogeneamente, por meio do contato entre práticas orais e letradas. Deste modo, utilizamos o conceito de heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2004), no qual subjaz o conceito de

1 No momento da submissão de nosso resumo ao 60º Seminário do GEL, ainda não havíamos pensado em estudar como a reescrita textual poderia constituir-se em uma resposta ativa. Então, apresentaremos neste trabalho nossas hipóteses e análises iniciais, que nos guiaram até o nosso objetivo final da pesquisa: compreender a reescrita como uma réplica a partir da utilização do conceito de heterogeneidade da escrita.

2 Utilizo a 1ª pessoa do plural para referir-me também à Profª Drª Raquel Salek Fiad, quem me ajudou na realização desta pesquisa.

dialogismo (BAKHTIN, 2003) e o fenômeno da alteridade – abordado conforme Bakhtin (2003) e Geraldi (2010).

Como método de busca dos indícios que revelassem o trabalho do sujeito com a linguagem, adotamos o paradigma indiciário, conforme estudos de Ginzburg (1989) e trabalhos realizados por Abaurre *et al.* (1997). Ao adotarmos esse método para analisar os textos apresentados neste artigo, buscamos “inferir as causas a partir dos efeitos.” (GINZBURG, 1989, p. 153), visando compreender, numa perspectiva dialógica, o porquê de determinada expressão ou construção estar presente nos gêneros analisados. Com base nos indícios selecionados, utilizamos os três eixos da circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita – conforme Corrêa (2004) – como recursos metodológicos para investigar a constituição heterogênea das produções textuais. Deste modo, a análise é feita com base nesses eixos, que se constituem, neste trabalho, como categorias de análise.

As produções textuais analisadas compõem o *corpus* de nossa pesquisa e são provenientes da geração dos dados, desenvolvida no formato de Oficinas de Leitura e Escrita, cujos participantes foram alunos do 1º ano do Ensino Médio de um colégio da cidade de Campinas – São Paulo. Nos textos provenientes das Oficinas investigaremos como a heterogeneidade da escrita apareceu e organizou a escrita dos alunos.

Para as análises apresentadas neste trabalho, escolhemos duas produções textuais de um aluno. A primeira é uma dissertação e a segunda um comentário, ambas produzidas pelo estudante após a leitura e discussão do texto “Haja kbça p/ tanta 9idade”,³ que apresenta a polêmica gerada pelo uso da linguagem cifrada, abreviada (linguagem da internet e de mensagens de celular) em legendas de filmes na televisão. Esse assunto foi trabalhado a partir da abordagem da criação, por um canal do sistema de tevê a cabo, da sessão “Cyber Movie”, momento em que a legenda dos filmes era escrita no idioma cibernético. Assim, visamos a compreender como as duas produções textuais em questão constituem-se de uma maneira heterogênea, tendo, conseqüentemente, como questão subjacente ao seu processo de criação a perspectiva dialógica da linguagem.

O modo heterogêneo de constituição da escrita⁴

Como mencionamos anteriormente, buscamos compreender a escrita textual numa perspectiva dialógica, o que nos fez recorrer à concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, segundo a qual um enunciado da língua – construído na “alternância dos sujeitos do discurso” – seria “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”, devendo, assim, “ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 275 e 297, ênfase do autor). Deste modo, ao compreendermos que qualquer amostra de utilização da linguagem, seja na modalidade oral ou escrita, precisaria considerar o caráter dialógico e situacional da língua (BAKHTIN, 1995), compreendemos que a escrita de um texto poderia aparecer como uma resposta a enunciados e enunciadores anteriores.

3 Texto retirado da revista *Istoé*, edição n. 1848, de 16 de março de 2005. Versão *on-line* do texto em http://www.istoe.com.br/reportagens/3867_HAJA+KBCA+P+TANTA+9IDADE. Acesso em: 22 ago. 2011.

4 Utilizamos esse título na seção em questão para nos referirmos ao título do memorável trabalho de Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (2004), resultante de sua tese de doutorado e um marco nos estudos sobre a produção escrita.

Os enunciados dos outros, antecedentes, interferem e auxiliam na construção do enunciado escrito em determinado momento. Um enunciado sempre “reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia [da comunicação discursiva] (às vezes os mais imediatos, e vez por outra os muito distantes...)” (BAKHTIN, 2003, p. 299). Assim, ao analisarmos profundamente a escrita, encontramos partes provenientes de enunciados de outras pessoas, de discursos circulantes na sociedade, algo que indica o processo de alteridade. Deste modo, visamos compreender como esse processo instaura-se como ponto importante a ser considerado na busca por indícios que revelem o trabalho, singular, do sujeito com a linguagem, já que a partir das percepções de outros, podemos construir as nossas próprias, transformando as primeiras em função do nosso interesse e da nossa intenção. Os discursos, as vozes de outros presentes nos textos marcam o diálogo existente entre as concepções dos autores com essas outras vozes. Bakhtin (2003, p. 294-295, ênfase do autor) considera que

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, 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 [...] 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 valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Tomamos as palavras alheias e adequamos ao nosso discurso, preenchendo-as de um significado proveniente de nossas intenções discursivas. Segundo Geraldi (2010, p. 88),

Como temos distintas histórias de relações com os outros [...] vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e irrepetíveis. Unicidade concreta, unidade incerta, pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas, foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós.

Por isso, vemos a presença da voz e do pensamento de outros guiando a construção e a organização textual, bem como a seleção dos elementos estruturais que integram determinado texto. Logo, é na relação com o outro que, segundo Leal (2003, p. 67), “formamos leitores e produtores de texto”, pois, além de tomar emprestadas palavras de outros, o aluno precisa imaginar quem seria esse outro – algo considerado como a “audiência mentalmente representada” (GÓES, 1995, p. 114) –, o que guiará a organização de sua escrita.

Desta forma, para explicar como o dialogismo auxiliou na produção dos textos analisados, tomamos por base o conceito de heterogeneidade da escrita – concebido por Corrêa (2004, p. 9) como sendo um “encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito” – que está fundamentado na concepção dialógica de linguagem. A produção textual englobaria não apenas fenômenos referentes ao letramento, mas também referentes à oralidade; assim, a oralidade seria própria da constituição heterogênea da escrita. Entendemos que o modo heterogêneo de constituição da escrita seria

[...] o trânsito entre as práticas sociais do campo das práticas orais e as do campo das práticas letradas, como modo de justificar a presença de fatos lingüísticos da enunciação falada (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos, lexicais e pragmáticos) na enunciação escrita. (CORRÊA, 2001, p. 142)

Deste modo, assumimos que marcas das práticas orais estariam presentes nos variados gêneros escritos existentes, produzidos em situações escolares ou não. Consideramos

[...] elementos centrais dessa concepção [de heterogeneidade da escrita] [...] a circulação dialógica do escrevente – que pressupõe, com Bakhtin, o princípio dialógico da linguagem – e a imagem que o escrevente faz da escrita, tomada como parte de um imaginário socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes. (CORRÊA, 2004, p. 9)

Para nossa pesquisa, adotamos a perspectiva que, ao relacionar a oralidade à escrita, coloca em contato “uma prática social do campo das práticas orais” – relacionada à enunciação oral – e “uma prática social do campo dos fatos lingüísticos” – relacionada à enunciação escrita. Pretendemos, “com essa aproximação, chamar a atenção para a convivência de marcas lingüísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos [...]”, o que nos permite assumir a heterogeneidade como constitutiva da escrita (CORRÊA, 2001, p. 143-144). Sendo assim, assumimos que a “relação entre oralidade e escrita” impõe ao texto escrito um modo de enunciação heterogeneamente constitutivo, e a análise e compreensão dessa heterogeneidade constitutiva auxiliam na compreensão da “relação sujeito/linguagem a partir da consideração do texto escrito” (CORRÊA, 2004, p. XI).

Visando compreender a complexidade enunciativa presente na escrita, precisamos, segundo Corrêa (2004, p. XXIV) considerar fatores reveladores do trabalho do sujeito/escrevente com a linguagem, tais como

[...] as representações que [...] faz de si mesmo, do interlocutor e da própria escrita, as quais registram, no texto, outras particularidades a respeito da inserção sociolingüística do escrevente, tais como representações sobre o espaço e o tempo da interlocução, sobre a variedade e o registro a serem utilizados, sobre a modalidade, revelando, em suma, uma representação do escrevente sobre a norma que é levado a reproduzir na escola.

Dessa maneira, teremos acesso ao imaginário sobre a escrita, algo que está relacionado, diretamente, à “consideração do dialogismo na linguagem e da conjunção de aspectos do modo oral e do modo escrito de elaboração textual, tomados como indícios da relação sujeito/linguagem na escrita” (CORRÊA, 2004, p. XXIV). Acreditamos que as experiências vividas por cada sujeito, em relação à escrita de textos e à participação nas mais diversas práticas letradas, serão reveladas por meio dos “rastros” e dos indícios deixados por eles – na maioria das vezes, de maneira inconsciente – em suas produções.

O processo de alteridade aparece como um elemento fundamental em nosso trabalho, uma vez que se manifesta “na circulação dialógica que o escrevente estabelece por certos eixos que organizam um imaginário, socialmente partilhado, sobre a escrita” (CORRÊA, 1998a, p. 173). De acordo com Corrêa, esses eixos dividem-se da seguinte maneira: o primeiro seria “o eixo da representação que o escrevente faz da gênese da escrita”; o segundo, “o eixo da representação que o escrevente faz da escrita como código institucionalizado” e o

terceiro, “o eixo da representação da escrita em sua relação com o já falado/ouvido e o já escrito/lido” (CORRÊA, 1998b, p. 72-73). São esses três eixos que nos auxiliam na busca e identificação do modo heterogêneo pelo qual o escrevente dos textos analisados constituiu sua escrita.

Esses eixos são instituídos no dialogismo, uma vez que o escrevente dialoga nas produções orientado pelas representações que foram sendo construídas por ele no decorrer de sua vida e no diálogo com outros enunciados e enunciadores, em práticas orais e escritas. Esses são aspectos textuais ligados à complexidade enunciativa que envolve a atividade de escrita. Acreditamos que a base teórica escolhida auxilia na compreensão dos aspectos textuais como singulares, uma vez que indiciam a relação existente entre o sujeito e a linguagem. Como pretendemos mostrar em nosso trabalho, acreditamos que “a heterogeneidade que habita as práticas orais e letradas prévias – mas não exteriores – às experiências com o texto escolar tem correspondência com a heterogeneidade que caracteriza a escrita escolar como heterogênea” (CORRÊA, 2001, p. 146).

Nos três eixos, encontramos questões relacionadas às diversas dimensões da linguagem,⁵ como “léxico, sintaxe, prosódia, organização do texto, recursos argumentativos” – presentes no 1º e 2º eixo – e questões relacionadas a “*pontos de heterogeneidade*”, como “explicitação da presença de outro enunciador, referência à própria língua, referências ao leitor, citações [...] [do texto apresentado] para a produção da redação, remissões ao próprio texto” – presentes no 3º eixo (CORRÊA, 1998b, p. 74, ênfase do autor). Para Corrêa (1997, p. 8, mimeo, ênfase do autor), a “atenção às várias dimensões da linguagem, bem como à *heterogeneidade enunciativa*, é uma forma de associar os acontecimentos singulares a fatos estruturais de ordem lingüística e enunciativa”.

Desta forma, o principal responsável pelo aparecimento das marcas que integram cada um dos eixos estipulados por Corrêa é justamente o caráter dialógico, de réplica que caracteriza a escrita e “põe o escrevente em circulação pelo imaginário sobre o oral/falado e o letrado/escrito” (CORRÊA, 1998b, p. 74). O diálogo instaurado na escrita – possível de ser observado por meio da análise de sua heterogeneidade – constitui-se como “um fator ligado ao enunciado (gênero utilizado, destinatário constituído, tema abordado) e não propriamente da língua” (CORRÊA, 1998b, p. 73).

A partir dessas considerações, passamos para a análise da heterogeneidade da escrita em duas produções textuais: uma dissertação e um comentário. Pretendemos analisar como a perspectiva dialógica – que pode ser observada por meio dos três eixos da circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita – guiou a construção de ambos os textos; procuramos por indícios, relacionados aos três eixos, que podem ter guiado a escrita da dissertação e do comentário – como o diálogo instaurado pelo aluno com a imagem que tem da gênese da (sua) escrita (1º eixo), o diálogo instaurado pelo aluno com a imagem que tem do que seria o código escrito institucionalizado (2º eixo) e o diálogo instaurado pelo aluno com a imagem que tem do que seria a exterioridade (o texto lido, outros discursos, outros enunciadores) na constituição de seu próprio texto (3º eixo).

5 Nos exemplos analisados neste trabalho, temos a presença de algumas das dimensões da linguagem que podem ser encontradas nos eixos citados.

Análise das produções textuais⁶

A dissertação

A primeira produção textual feita pelo aluno a partir do texto “Haja kbça p/ tanta 9idade” foi uma dissertação. Após terem realizado a leitura do texto e terem discutido com a professora e com os outros colegas o tema abordado, os alunos produziram dissertações a respeito do texto lido, tendo como objetivo expressar a opinião sobre concordar ou não com a utilização da linguagem da internet fora desse meio – como aconteceu em relação ao emprego da linguagem cibernética em legendas de filme de um canal de tevê a cabo, exemplo citado no texto lido. Transcrevemos, abaixo, a dissertação em questão:

A Cyherescrita

Hoje em dia, um assunto muito polêmico é a questão da linguagem cifrada, que é um novo jeito de linguagem para os jovens.

Esse tipo de linguagem é considerada por muitos uma linguagem informal, mas na verdade ela não está errada, é apenas um jeito de comunicação diferente, não errada.

Podemos concluir então que a escrita cibernética é apenas um meio de comunicação.

Figura 1. Transcrição da dissertação produzida pelo aluno

Ao observar essa dissertação, percebemos alguns pontos que estariam ligados aos eixos mencionados por Corrêa em relação ao conceito de escrita heterogênea. Por meio dos trechos da dissertação, visamos explicar como cada uma dessas partes pode indicar como o dialogismo subjaz à organização desse texto. Porém, antes de passar para a análise dos textos, gostaríamos de deixar claro que, por utilizarmos um método de análise indiciário, pretendemos buscar indícios e formular hipóteses que nos ajudem a reconstruir a “história de produção” desse texto, ou seja, a sua gênese. Buscamos identificar e retomar o caminho feito na construção dos textos; identificar de onde são provenientes os valores subjacentes às expressões utilizadas, uma vez que admitimos que todo texto, seja ele oral ou escrito, em sua primeira ou última versão, é sempre uma resposta, uma réplica. Visamos analisar nos textos os deslocamentos responsáveis pela construção de valores, pensamentos e concepções ali presentes e constituintes deste aluno-escrevente-sujeito autor dos textos analisados. Entretanto, não há como confirmar que o caminho pensado por nós para a construção desse texto seja aquele realmente seguido pelo autor, mas tentamos chegar próximo da organização mental feita pelo aluno, a qual depois foi concretizada na forma de escrita no papel.

Trecho da dissertação representante do 1º eixo da heterogeneidade da escrita

No trecho *Esse tipo de linguagem é considerada por muitos uma linguagem informal, mas na verdade ela não está errada, é apenas um jeito de comunicação diferente, não errada*, classificamos como representante do 1º eixo a utilização da vírgula que separa a expressão *não errada* do restante do período. Acreditamos que o uso desse sinal enfatiza, reforça e reitera a opinião do aluno em relação à classificação da linguagem cifrada – de que essa linguagem não seria errada. Essa repetição talvez fosse desnecessária, já que seria possível compreender a opinião do escrevente caso *não está errada* estivesse ausente.

⁶ As análises apresentadas estão em fase de desenvolvimento. Estamos trabalhando para embasá-las em estudos que comprovem as hipóteses formuladas e apontem o que consideramos como marcas dos diálogos.

Assim, quando o aluno reitera sua opinião – movimento que aparece no texto marcado pela vírgula –, presenciamos a sua transição pelas práticas orais e letradas, uma vez que ele parece trazer para a escrita a repetição ou ênfase proveniente de sua inserção em práticas da oralidade. Assim como afirma Chacon (1998, p. 161) – a partir das colocações de Catach sobre o papel da pontuação nas relações entre escrita e oralidade –, acreditamos que “a pontuação, ao mesmo tempo em que atua sobre uma sintaxe típica da escrita, imputa à escrita um movimento que pode aproximá-la do fluxo verbal característico da oralidade”.

Quando argumentamos, seja em gêneros orais ou escritos, buscamos defender nosso posicionamento da maneira mais clara possível, algo que o estudante parece fazer ao reafirmar que a linguagem cifrada não seria errada. Ao realizar esse movimento, o aluno parece basear-se na maneira como a argumentação é construída em gêneros orais, por meio de repetições, reiteraões e tentativas constantes de esclarecer para o interlocutor o ponto de vista defendido. Deste modo, acreditamos que o estudante tenha demarcado com o uso da vírgula “o que, em práticas orais, se poderia fazer por meio de características prosódicas ou conversacionais” (CHACON, 2003), algo que pode demonstrar “a imagem que o escrevente faz da escrita em sua suposta gênese” (CORRÊA, 2004, p. 51).

Trechos da dissertação representantes do 2º eixo da heterogeneidade da escrita

Para construir o primeiro parágrafo do texto, o aluno emprega a expressão *Hoje em dia*, bastante utilizada nas dissertações escolares, buscando alçar sua escrita à imagem que tem do que seria o código escrito institucionalizado. Além dessa, outra expressão bastante recorrente em dissertações é utilizada para finalizar o texto, apresentar a opinião do aluno: *Podemos concluir então*. Durante a produção da dissertação, alguns alunos demonstraram dúvidas sobre como organizar seu texto, algo que fez com que a professora desse algumas sugestões. Nessas sugestões, as construções “Hoje em dia” e “Podemos concluir”, dentre outras, foram mencionadas, algo que demonstra, ainda mais, o diálogo mantido pelo aluno com o que imagina que seja o código escrito institucionalizado, uma vez que empregou essas expressões em seu texto visando atender às expectativas da professora – a pessoa que, na visão dos alunos, saberia como uma dissertação “adequada”, institucional, escolar deveria ser produzida. Percebemos que a palavra da professora das Oficinas – representante da instituição escolar – influencia a maneira como o aluno constrói algumas partes do seu texto.

Neste caso, teríamos a presença no texto de um indício localizado no 2º eixo, aquele em que o escrevente, a partir de suas experiências com a escrita e com a visão escolar da escrita, constrói a sua imagem do código escrito institucionalizado. Buscando atender às expectativas da escola – representada, no caso das Oficinas, pela professora que desenvolveu a pesquisa⁷ –, o aluno iniciou a dissertação, empregando a expressão *Hoje em dia* e finalizou seu texto com *Podemos concluir*. Nessas partes do texto, identificamos um diálogo mantido com a escola, a partir da concepção construída pelo aluno do que seria uma dissertação.

⁷ Durante a realização das Oficinas de Leitura e Escrita, eu fui a professora que desenvolveu as atividades com os estudantes.

Trechos da dissertação representantes do 3º eixo da heterogeneidade da escrita

Nos trechos que selecionamos para demonstrar a circulação do aluno pelo 3º eixo, acreditamos que seja instaurado um diálogo com o já escrito, já falado, já lido e já ouvido pelo estudante sobre o uso da linguagem cifrada. Considerada a situação de produção, tanto da dissertação quanto do comentário, a análise em relação à dialogia com o já falado/escrito leva em conta, ainda, os momentos de contato com fragmentos do texto base, retirado da revista *IstoÉ*. Desta forma, buscamos destacar

[...] o diálogo mantido com o material proposto para leitura e o modo pelo qual o escrevente o enquadrou no seu universo de referências sobre o assunto, enquadramento revelado pelas remissões que esse processo de textualização deixa aflorar. (CORRÊA, 2004, p. 70)

O modo como o estudante atualiza informações e expressões do texto lido parece revelar a sua representação para o assunto abordado – relacionada ao interdiscurso (o já escrito, já falado, já lido e já ouvido).

Para construir o título de sua dissertação, o aluno recupera expressões do texto lido – como *Cyber movie*, escrita cibernética e idioma cibernético – e constrói uma nova expressão – *A Cyberescrita* – para iniciar seu texto. Como o título é algo fundamental, o estudante selecionou expressões, que, de acordo com seu universo pessoal, seriam essenciais para ele, a fim de construir o elemento introdutor do assunto a ser discutido. Dialogando com o já falado e já ouvido na sociedade, no ambiente escolar, familiar sobre a utilização da linguagem da internet fora desse meio, o aluno seleciona expressões do texto para compor o título de sua dissertação.

Em relação ao trecho *um assunto muito polêmico é a questão da linguagem cifrada*, podemos sugerir que o estudante buscou reportar aos discursos existentes que questionam o uso de uma linguagem cifrada e abreviada. Até mesmo o emprego de muito revela esse diálogo, pois o escrevente quer destacar que esse assunto é bastante discutido, abordado e a polêmica em torno dele é grande. Desse modo, para referir-se a essa discussão, o aluno seleciona determinadas informações do texto base, como percebemos nos seguintes trechos: “Linguagem cifrada usada nas salas de bate-papo e nas mensagens de celular chega à tevê e vira **polêmica**”; “**Polêmicas** assim ocorreram em outros momentos da história”.

Temos, ainda, trechos que trazem exemplos dessa polêmica e que também podem ter contribuído na escrita da dissertação, como esta fala de uma estudante: “Meu pai acha um absurdo o jeito como escrevo. Diz que estamos matando o português [...]”, diz a estudante Fabiana”. Esses fragmentos parecem revelar uma “aproximação das referências [...] [do texto base] ao universo do já falado/escrito pelo escrevente” (CORRÊA, 2004, p. 73). Algo semelhante ocorre em outros trechos presentes na dissertação do estudante; visando dialogar e reportar a discursos já existentes e já conhecidos por ele, o aluno remete a determinados trechos do texto base para construir sua escrita.

Segundo o escrevente, a linguagem cifrada seria *um novo jeito de linguagem para os jovens*, expressão que pode ter sido empregada a partir de um diálogo instaurado com partes do penúltimo parágrafo do texto base – como a fala da professora Eni Orlandi, segundo a qual os jovens estariam crescendo no uso dessa linguagem funcional, que seria utilizada nos meios eletrônicos para que a comunicação fosse agilizada, e a fala da linguista Lúcia

Teixeira, que afirma ser esse tipo de linguagem “um código a mais para os jovens conversarem”, a qual foi construída de acordo “com as necessidades da história”. A partir da leitura desses enunciados e do diálogo com o discurso existente que discute a maneira como a linguagem escrita é utilizada nos meios eletrônicos (celulares, *notebooks*, *tablets*), o aluno emprega em seu texto a ideia de que a linguagem cifrada seria considerada um *novo* tipo de linguagem por ter surgido junto com a necessidade de agilizar a comunicação nos meios eletrônicos, dispositivos aparentemente novos que exigiram dos jovens a utilização das cifras e abreviaturas, o que configuraria uma necessidade da atualidade.

Para construir o trecho *Esse tipo de linguagem é considerada por muitos uma linguagem informal*, acreditamos que o aluno busca reportar ao discurso de alguns pais e educadores que questionam – muitos chegam a condenar – o uso da linguagem da internet em outros meios. Esse tipo de linguagem, segundo algumas pessoas, seria uma ameaça à língua portuguesa e prejudicaria o aluno em relação à escrita formal. Reportando a esses discursos e, dessa maneira, instaurando um diálogo com essas questões em seu texto, o escrevente baseia-se nos seguintes trechos do texto base: “É bom os pais e educadores, que se descabelam com essas abreviações da língua portuguesa, irem se acostumando, pois a linguagem cifrada acaba de chegar à televisão”; “‘Meu pai acha um absurdo o jeito como escrevo. Diz que estamos matando o português [...]’, diz a estudante Fabiana”. A partir da atitude dessas pessoas diante das abreviações da língua – bastante utilizadas na linguagem cifrada –, podemos inferir que, para elas, esse seria considerado um tipo de linguagem informal. Talvez tenha sido essa a interpretação feita pelo aluno, o que o levou a iniciar o segundo parágrafo de seu texto com a ideia de que a linguagem cifrada seria considerada, por muitos, uma linguagem informal.

No trecho *mas na verdade ela não está errada, é apenas um jeito de comunicação diferente, não errada.*, podemos identificar duas interpretações possivelmente feitas pelo aluno que podem remeter ao que ele já leu ou ouviu. A primeira refere-se ao fato de o aluno abordar o conceito de escrita informal como sendo uma escrita *errada*, expressão utilizada no texto. Após comentar que a linguagem cifrada seria considerada informal por algumas pessoas, o aluno diz que essa linguagem não seria *errada*, mas apenas *diferente*, algo que nos leva a pensar que ele já leu ou ouviu a classificação da linguagem *informal* como uma linguagem *errada*. Porém, para o estudante, essa linguagem seria apenas diferente, conclusão que o aluno parece querer expressar a partir de uma remissão à leitura dos seguintes trechos do texto base: “Os populares serviços de troca de mensagens instantâneas, como ICQ e MSN Messenger, e os torpedos enviados por celulares trouxeram à tona uma **mudança na escrita.**” e “O canal [criador da sessão *Cyber Movie*] lançou mão de um dicionário virtual com o significado das abreviações e recebe sugestões de novos vocábulos. Isso porque uma mesma palavra pode ter mais de uma maneira de se abreviar, como o ‘por favor’. Alguns usam pls (please, em inglês), outros pv e outros ainda pfvr”. Nesses trechos, o idioma cifrado é classificado como representante de uma mudança ocorrida na escrita, provavelmente por ser *diferente* e ser composto por abreviações, questões que podem ter auxiliado o aluno na organização deste trecho de sua dissertação.

Para finalizar, o escrevente conclui que a *escrita cibernética* seria *apenas um meio de comunicação*, algo que revela o diálogo instaurado com os discursos que defendem o uso da linguagem cibernética em meios apropriados e negam que ela esteja prejudicando o uso da língua portuguesa padrão. Buscando retomar essas ideias – com as quais o aluno

parece já ter entrado em contato – o estudante constrói uma paráfrase do trecho que traz a opinião dos linguistas, segundo os quais a “linguagem cibernética” seria “mais uma forma de comunicação”. Esse fragmento pode ter levado o escrevente a classificar a linguagem cibernética como um meio de comunicação, expressão que apresenta a única diferença existente entre o trecho do texto base e o trecho final da dissertação do aluno.

O comentário

Após a produção da dissertação, foi proposto aos alunos que produzissem um comentário a partir do mesmo texto – “Haja kbça p/ tanta 9idade”. Depois da abordagem do gênero comentário, e levando em conta a dissertação que os alunos haviam produzido anteriormente,⁸ teriam de produzir um comentário. Simulamos a seguinte situação de produção: *Imagine que você leu o texto “Haja kbça p/ tanta 9idade” no jornal de sua escola e gostaria de deixar um comentário na seção “Opinião do Leitor”. Portanto, você deve construir um comentário, pois o texto motivou você a deixá-lo no jornal da escola.*

Com essa proposta, buscamos “simular” uma situação de comunicação real a fim de que os alunos levassem em conta todas as características de ordem contextual e discursiva necessárias para a produção de seus textos. Foram propostos dois objetivos a serem cumpridos pelos alunos durante a produção do comentário: *a) Expressar sua opinião, se concorda ou não com levar a linguagem da internet para a televisão e para outras situações de uso; b) Construir seus argumentos para embasar sua opinião a partir do que leu no texto e de acordo com seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Lembre-se de trabalhar seus argumentos para demonstrar seu ponto de vista, sua opinião.*⁹

Abaixo, transcrevemos os trechos do comentário que consideramos significativos para mostrar o trabalho do sujeito na construção de seu texto por meio da perspectiva de escrita heterogênea.¹⁰ A seguir, apresentaremos a análise desses trechos a partir dos três eixos.

Olá Colégio X!

[...]

O uso dessa linguagem gera vários conflitos entre os adolescentes e os adultos com mais de 30 anos, porque segundo estes adultos, esse tipo de escrita não está certa, dizem que é uma linguagem inapropriada e que se os adolescentes usarem-na muito, eles não irão saber escrever corretamente em um vestibular por exemplo, ou em um lugar mais importante que MSN, ORKUT, Facebook, etc.

[...]

Como já disse anteriormente, esse tipo de linguagem não é inapropriada, desde que seja escrita em lugares onde a língua culta não prevaleça. Pode até causar estranhamento em certas pessoas (adultos em geral, como já visto acima), e não vou mentir, existem abreviações que nem eu mesmo, um jovem de 15 anos, entendo.

Figura 2. Transcrição de trechos do comentário produzido pelo aluno

8 Foi explicado aos alunos que alguns não haviam expressado sua opinião na dissertação; então teriam de transformá-la em comentário e cumprir esse objetivo. Porém, foram poucos aqueles que tentaram levar em conta a dissertação e transformá-la em comentário; muitos escolheram produzir o comentário independentemente do que haviam escrito anteriormente.

9 Neste trabalho, não iremos investigar se o aluno realizou todos os objetivos a ele propostos durante a realização do comentário. Pretendemos focar nossa análise na identificação de uma escrita heterogênea.

10 Devido à extensão do comentário, optamos por analisar alguns trechos – e não o comentário inteiro – que consideramos significativos para discutir o assunto abordado neste trabalho.

Trecho do comentário representante do 1º eixo da heterogeneidade da escrita

No trecho *Pode até causar estranhamento em certas pessoas (adultos, em geral, como já visto acima), e não vou mentir; existem abreviações que nem eu mesmo, um jovem de 15 anos, entendo*, presenciamos a utilização da vírgula de uma maneira semelhante ao que ocorre em relação ao trecho da dissertação que destacamos como representante do 1º eixo. Ao empregar a expressão *e não vou mentir* entre vírgulas, o escrevente parece querer enfatizar o fato de que algumas abreviações utilizadas na linguagem cifrada são desconhecidas até mesmo para ele – que, provavelmente, está acostumado a utilizar essa linguagem. O aluno parece estar realmente conversando com seu interlocutor – não vou mentir para *você* – e, ao destacar essa expressão, parece empregar no texto escrito uma ênfase típica dos usos orais, pois procura mostrar ao seu interlocutor que até mesmo um jovem pode ter dificuldades em compreender a linguagem cifrada.

Acreditamos que o gênero utilizado tenha contribuído para que o trecho em questão fosse empregado, uma vez que ênfases – como aquela utilizada pelo aluno – são possíveis de aparecerem e são recorrentes em comentários, gênero que apresenta características discursivas que o aproximam de um diálogo real. Assim, compreendemos que devido a essa proximidade com a oralidade, por meio do emprego das duas vírgulas, o escrevente parece querer marcar em sua expressão gráfica usos que possivelmente recupera de sua inserção em práticas da oralidade (CHACON, 2003, p. 109).

Trechos do comentário representantes do 2º eixo da heterogeneidade da escrita

Apresentamos aqui dois trechos do comentário que poderiam ser representantes do 2º eixo: quando o aluno emprega o pronome posposto ao verbo, na construção *usarem-na*, e quando utiliza a expressão *lugar mais importante que MSN, Orkut, Facebook, etc.* Buscando atender às expectativas da escola – representada pela professora das Oficinas – do que seria uma escrita correta, o escrevente utiliza o pronome após o verbo, para não utilizar a construção “usarem ela”, a qual ele já deve ter ouvido ser classificada como uma construção não adequada ao código escrito institucionalizado.

Já em relação à segunda construção, consideramos que ela ocorre na dimensão lexical da linguagem, uma vez que o escrevente busca uma expressão para identificar, para nomear o lugar em que os jovens deveriam saber “escrever corretamente”, como ele afirma em seu comentário. Essa expressão é utilizada a partir da visão de escrita institucionalizada do estudante; essa escolha lexical “parece ser feita a partir de um princípio dialógico bastante particular, o da representação que o escrevente faz sobre as palavras pelas quais imagina transitar o diálogo que busca [estabelecer] com seu interlocutor” (CORRÊA, 1997, p. 179).

Trechos do comentário representantes do 3º eixo da heterogeneidade da escrita

Em relação ao comentário, algo semelhante ao que abordamos na construção da dissertação ocorre: o escrevente busca aproximar o assunto discutido no texto base de seu universo pessoal do já falado/escrito, atitude que o faz remeter a determinados fragmentos

do texto base em seu comentário. No trecho *O uso dessa linguagem gera vários conflitos entre os adolescentes e os adultos com mais de 30 anos* percebemos referências ao texto lido como, por exemplo, quando o aluno cita os 30 anos e o confronto existente entre adultos – que não entendem a linguagem cibernética/cifrada – e os adolescentes – que a utilizam o tempo todo –, informações que remetem ao início do texto lido: “Se o leitor já **passou dos 30 ou não tem adolescentes na família**, pode achar que há algo errado com o título acima [Haja kbça p/ tanta 9idade].”

Nesse trecho, o estudante dialoga com dois discursos – os quais supomos que sejam conhecidos para ele –, que circulam na sociedade, na escola e nos meios de comunicação, e que podem circular, também, no ambiente familiar do escrevente: aquele que considera que a linguagem abreviada é utilizada por jovens – admiradores e usuários dos meios eletrônicos – e aquele sobre o conflito gerado entre jovens e adultos em relação à utilização dessa linguagem. O escrevente traz para seu texto a informação de que, para os adultos, esse tipo de linguagem não estaria certa e seria *inapropriada* – algo que indica o seu diálogo com o discurso do adulto que reprova esse tipo de linguagem. Além disso, para afirmar que existam conflitos entre adolescentes e adultos, trechos retirados do texto base – como a fala da estudante Fabiana – podem ter auxiliado no emprego dessa informação no comentário: “‘Meu pai acha um absurdo o jeito como escrevo. Diz que estamos matando o português [...]’, diz a estudante Fabiana”. Percebemos na fala da estudante que existe um conflito entre pai e filha ocasionado pela maneira como Fabiana utiliza a linguagem.

Já no trecho *desde que seja escrita em lugares onde a língua culta não prevaleça*, acreditamos que o aluno instaure um diálogo com o discurso da professora, da instituição escolar ao mencionar que aprendeu – a partir das leituras que já realizou e do que estudou durante sua trajetória escolar, ou seja, o já falado/escrito – que é necessário adequar a linguagem ao meio em que ela é utilizada. Buscando posicionar-se como um estudante que aprendeu aquilo que foi trabalhado e buscando responder ao que ele acredita que seja a expectativa da instituição escolar em relação ao seu texto sobre esse determinado assunto, o aluno argumenta que a linguagem cifrada não seria incorreta, mas apenas deveria ser utilizada na situação adequada, *em lugares onde a língua culta não prevaleça*.

Considerações finais

Ao olharmos para o texto escrito da maneira como fizemos neste trabalho, considerando o dialogismo que subjaz à sua organização e organiza índices que revelam a heterogeneidade que constitui a escrita, podemos identificar o trabalho realizado pelo sujeito na construção de suas produções textuais. A relação sujeito/linguagem instaura-se no processo de construção da escrita, algo que nos revela muito mais das características do sujeito do que simplesmente o texto escrito em si, o produto final. Assim como o faz Corrêa (2004, p. 9), assumimos “a escrita como processo, recusando a visão da dicotomia radical que a assume como produto. Considerada, portanto, em seu processo de produção,” buscamos, nos textos por nós analisados neste trabalho, “não apenas a relação entre oralidade e escrita, mas [principalmente] a relação sujeito/linguagem” (CORRÊA, 2004, p. 9).

Por meio da identificação da escrita como uma resposta ativa, descobrimos sujeitos agindo com a linguagem, construindo valores e pensamentos, que são provenientes do

diálogo travado por eles com outros enunciadores, com outros enunciados e com as imagens formuladas a respeito das questões abordadas no texto, imagens que revelam a circulação do escrevente em seu texto escrito. Assumimos que os resultados obtidos nas análises aqui abordadas não podem ser aplicados diretamente a outras situações, mas podem auxiliar na interpretação do texto escrito como algo heterogêneo, como um processo que se integra a partir do contato entre práticas orais e práticas escritas. Esse contato ocorre justamente devido ao fato de que quando utilizamos a linguagem participamos de uma situação enunciativa, na qual estão envolvidos outros diálogos e outros interlocutores, tanto anteriores quanto posteriores, responsáveis por guiar – junto com nossas intenções – a maneira como organizamos nosso discurso. Assim, ao admitirmos que a escrita seja um modo de enunciação – e, nesse aspecto, semelhante à fala – reconhecemos a sua heterogeneidade (CORRÊA, 2001).

Essa maneira de abordar o texto escrito parece-nos mais significativa, uma vez que pode nos ajudar a compreender como nossos alunos organizam suas produções, analisar de onde vêm suas ideias e as expressões por eles utilizadas. Essa visão de escrita possibilita-nos examinar mais profundamente até mesmo alguns dos “erros”, que podem ser cometidos na tentativa dos estudantes de satisfazer às expectativas da escola de acordo com a imagem que eles têm do que essa instituição espera encontrar em suas produções textuais. Deste modo, acreditamos que a análise do modo heterogêneo de constituição da escrita auxilia na percepção de como os sujeitos, situados numa dimensão pragmático-discursiva de acordo com uma ordem histórico-discursiva (CORRÊA, 2010), e não apenas alunos reconhecidos por seu aspecto físico representam-se por meio de seus textos. Essas questões são consideradas inerentes a qualquer tipo de expressão linguística, seja ele um enunciado oral ou escrito.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1997. 200 p.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV), V. N. [1929] *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p.

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. *Revista Letras*, Curitiba, v. 61, n. Especial, p. 97-122, 2003.

_____. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 295 p.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 309 p.

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. v. 1, p. 135-166.

_____. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C.* (Unesp), Marília (SP), v. 6, n. 2, p. 165-185, 1998a.

_____. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. *Estudos Linguísticos* (São Paulo), São José do Rio Preto (SP), v. XXVII, p. 72-78, 1998b.

_____. *Testemunhos singulares e dialogia na análise de textos escritos*. 1997 (mimeo).

GERALDI, J. W. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: _____. *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 83-101.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GÓES, M. C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 99-117.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 53-67.

Descrição prosódica de hipersegmentações de palavras: apontamentos sobre a mobilização de estruturas rítmicas

(Prosodic description of hypersegmented written words:
notes on the mobilization of rhythmic structures)

Lilian Maria da Silva¹

¹ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Ibilce-Unesp)

msilva.lilian@gmail.com

Abstract: This paper deals with written words that are hypersegmented (e.g. “na quela”) from the theoretical perspective of constitutive heterogeneity of writing (CORRÊA, 2004). We aim, specifically, to present how the prosodic organization of speech in prosodic constituents (NESPOR; VOGEL, 1986) is important to characterize how the characteristics of spoken utterances can be mobilized in the boundaries of written words record. We will argue that the unconventional boundaries of written words give clues of the influence of oral/spoken practices. The hypersegmentation marks were extracted from texts written by students from 6th to 9th year. These texts belong to “Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II”: Unesp of São José do Rio Preto.

Keywords: word; hypersegmentation; prosodic constituent; rhythm; stress.

Resumo: Analisam-se, neste trabalho, grafias hipersegmentadas de palavras (como “na quela”), sob a perspectiva teórica da heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 2004). Buscamos, especificamente, apresentar como a organização prosódica da fala em constituintes prosódicos (NESPOR; VOGEL, 1986) é importante para caracterizar como características dos enunciados falados podem ser mobilizadas no registro de fronteiras de palavras escritas. Argumentaremos que os registros não convencionais de fronteiras de palavras escritas dão pistas da inserção dos escreventes analisados por práticas orais/faladas. As marcas de hipersegmentação, a partir das quais fundamentamos nossa argumentação, foram retiradas de textos escritos por alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental. Esses textos pertencem ao “Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II”: Unesp de São José do Rio Preto.

Palavras-chave: palavra; hipersegmentação; constituintes prosódicos; ritmo; acento.

Introdução

Neste artigo, são analisadas grafias hipersegmentadas de palavras a partir de uma concepção de escrita heterogeneamente constituída (CORRÊA, 2004). Por assumirmos esse pressuposto, entendemos que os fatos linguísticos – falado e escrito – só são significados por meio de práticas sociais – oralidade e letramento – e, portanto, delas não se dissociam. Desse modo, a escrita é vista como um processo constituído no entrecruzamento do oral/falado e do letrado/escrito.

O objetivo deste trabalho é estabelecer relações entre limites de constituintes prosódicos e hipóteses sobre os limites de palavra e, por isso, acreditamos nos aproximar de um dos lugares privilegiados de apreensão da heterogeneidade da escrita: **o eixo de representação da escrita em sua suposta gênese**.¹ Esse eixo refere-se a episódios em que o escrevente

¹ Corrêa (2004) define outros dois eixos principais de observação da heterogeneidade da escrita, mas que, devido aos propósitos deste artigo, não serão explorados. São eles: (i) o eixo da representação do código escrito institucionalizado; e (ii) o eixo da representação do já falado/escrito e ouvido/lido.

acredita ser possível representar graficamente os aspectos do oral/falado na produção escrita. A partir desse eixo, fundamentamos a interpretação das hipersegmentações de palavras, nos momentos em que, durante a escritura de seu texto, o escrevente dá pistas do que *julga ser o modo de constituição da escrita* (CORRÊA, 2004, p. 126).

Diante do quadro teórico sobre escrita, que orienta nossa hipótese de trabalho, cabe-nos definir o objeto de investigação. As hipersegmentações de palavras se caracterizam pelo emprego não convencional, no interior de palavras escritas, de dois recursos gráficos: o **espaço em branco** e o **hífen**, conforme ilustram as palavras, respectivamente, nas figuras 1 e 2, retiradas de textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II (doravante, EF-II):

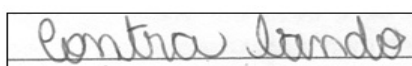


Figura 1: Contrabando

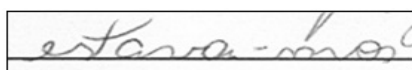


Figura 2: Estávamos

Uma vez que nosso objetivo é o de encontrar relação entre as hipersegmentações e os limites que definem constituintes prosódicos, consideramos a adoção de um segundo lugar teórico, que diz respeito à organização prosódica da fala, segundo o modelo de Fonologia Prosódica de Nespore e Vogel (1986) e as considerações de Bisol (1996), a partir dessa mesma proposta, para a organização da prosódia do português brasileiro.

Distanciando-se dos estudos da fonologia gerativa clássica, que propunham uma representação linear dos elementos, Nespore e Vogel (1986) argumentam que a prosódia é organizada hierarquicamente em sete constituintes, de maneira crescente: sílaba (σ), pé métrico (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (ϕ), frase entonacional (I) e enunciado fonológico (U). Em Bisol (1996, p. 230) podemos ver uma representação arbórea desses constituintes, rerepresentada a seguir:

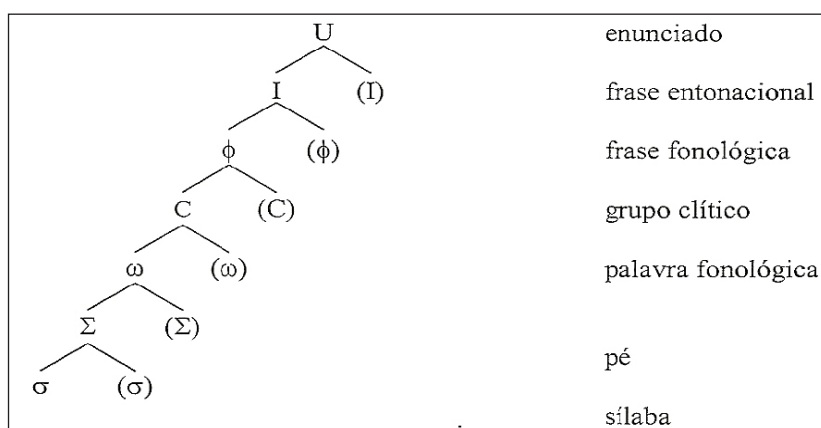


Figura 3: Constituintes prosódicos em representação arbórea

Em razão de as hipersegmentações ocorrerem, sempre, no interior de palavras, trazemos mais informações sobre os constituintes que se formam nos limites dessa uni-

dade; são eles: a sílaba, o pé métrico e a palavra fonológica, uma vez que serão os mais mobilizados na análise dos dados.

A **sílaba**, constituinte basilar da hierarquia prosódica, define-se por conter um elemento cabeça (elemento forte), que, no caso do português, é sempre uma vogal e, em seu entorno, os elementos fracos, que são as consoantes e/ou glides.

O **pé métrico** constitui-se da relação de dominância/dominado entre duas ou mais sílabas, a qual é fundamental para a marcação do ritmo e a identificação dos acentos (primário e rítmico) nas palavras. É importante destacar que, a depender da relação entre as sílabas, o pé métrico recebe uma nomenclatura: pés binários em que a proeminência (o acento) está à esquerda são chamados de *troqueus*, como na palavra “casa”; pés binários de proeminência à direita são denominados *iambos*, como na palavra “café”. Há, ainda, pés ternários, com três sílabas, como em palavras proparoxítonas, são denominados *dátilo*, como na palavra “árvore”.

Por fim, a **palavra fonológica** forma-se a partir da relação entre um ou mais pés métricos e define-se por conter um único acento primário. Um exemplo bastante ilustrativo para caracterizar uma palavra fonológica é a palavra “guarda-roupa”, pois em termos morfossintáticos esse vocábulo constitui-se em uma única unidade, já, fonologicamente, constitui-se de duas, por possuir dois acentos primários: nas sílabas “guar” e “rou”, respectivamente. Assim, o que distingue uma palavra morfossintática de uma palavra fonológica é o fato de que a primeira leva em conta forma e significado como informações para definição e, a segunda, somente acento.

Dessa maneira, como bem salientam Nespor e Vogel (1986), se, por um lado, em alguns casos os constituintes prosódicos podem coincidir com os limites de outros constituintes da gramática, por outro, eles apresentam regras e princípios de definição próprios e, por isso, essa relação não é do tipo isomórfica. Essa não coincidência de limites entre constituintes da gramática podem, por hipótese, motivar – em alguma medida – as grafias que investigamos.

Apontamentos metodológicos

Compõem o *cópus* deste trabalho 268 produções escritas de 12 escreventes do EF-II (atualmente, sexto a nono anos, correspondentes à quinta a oitava séries). Os textos foram produzidos de modo longitudinal e retirados do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II, oriundo do Projeto de Extensão Universitária: “Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual”, o qual foi coordenado por professoras da Unesp de São José do Rio Preto (SP) e desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino desse mesmo município. Do total de textos, 67 foram escritos no 6º ano; 74, no 7º ano; 62, no 8º ano e 65, no 9º ano.

Estabelecemos como ponto de partida para a classificação das ocorrências a organização da estrutura rítmica da palavra convencional, a qual deu origem à grafia não convencional, buscando identificar: (i) os tipos de estruturas rítmicas mais frequentes das palavras hipersegmentadas; (ii) os tipos de pés métricos mais recorrentes em tais estruturas. Denominamos “estruturas rítmicas” em razão de, em nossa interpretação, as hipersegmentações apontarem para combinações possíveis entre constituintes prosódicos responsáveis por definir o ritmo no interior das palavras: a sílaba e o pé métrico.

Verificamos, com base nessa organização proposta, 8 tipos de estruturas distintas a partir da estrutura da palavra convencional, além de alguns poucos dados que denominamos de “outros casos”. Os tipos de estruturas estão distribuídos de modo não homogêneo entre os anos escolares, ou seja, nem todas as estruturas ocorreram em todos os anos. Porém, para que pudéssemos observar possíveis regularidades quanto ao funcionamento de cada estrutura, definimos em todos os anos o mesmo número para cada tipo específico de estrutura; dessa maneira, o tipo (1) será sempre a mesma estrutura independente do ano escolar, e assim por diante. O conjunto de estruturas consideradas é apresentado no Quadro 1.²

Quadro 1. Tipos de estruturas rítmicas mobilizadas

Tipo	Palavra convencional	Hipersegmentação	Exemplos
(1)	(●*) ω >	(●) σ (*) σ	“então” > “em tão”
(2)	(*●) ω >	(*) σ (●) σ	“desde” > “des de”
(3)	(●*●) ω >	(3.1) (●) σ (*●) Σ (3.2) (●*) Σ (●) σ	“enquanto” > “em quanto” “ganhasse” > “ganha-se”
(4)	(*●●) ω >	(*) σ (●*) Σ	“alugar” > “a lugar”
(5)	(*●●●) ω >	(5.1) (*●) Σ (*●) Σ (5.2) (*●*) Σ (●) σ (5.3) (*) σ (●*●) Σ	“recompensa” > “recom pensa” “conversasse” > “conversa-se” “enfaixado” > “em fachado”
(6)	(*●●*) ω > (●*●*) ω >	(*) σ (●●*) Σ (●) σ (*●*) Σ	“aparecer” > “a perecer”
(7)	(●*●*●) ω > (*●*●*) ω >	(7.1) (●) σ (*●*●) Σ (*) σ (●*●*) Σ (7.2) (*●) Σ (●*●) Σ	“aniversário” > “a livensario” “provavelmente” > “prova velmente”
(8)	(*●●*●●) ω >	(*●) Σ (●*●●) Σ	“antepenúltimo” > “anti penúltimo”
(9)	Outros casos		“adisi o na” > “adicionar”

Os números que caracterizam os tipos de estruturas foram atribuídos segundo o número de sílabas que compõem a palavra convencional: os tipos (1) e (2) consistem em palavras dissílabas; os tipos (3) e (4) dizem respeito às palavras trissílabas; os tipos (5), (6), (7) e (8) correspondem às palavras polissílabas; e, por último, o tipo número (9), que não foi definido a partir do critério de quantidade de sílabas da palavra convencional. Pelo fato de as ocorrências desse tipo não terem seguido, do nosso ponto de vista, nenhuma regularidade semelhante à dos tipos anteriores, nossa abordagem é de analisá-los separadamente.

Por fim, cabe justificar o motivo que nos levou a eleger para análise os escreventes do EF-II. Segundo o que indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), ao encerrarem a etapa inicial do EF (1º a 5º anos/1ª a 4ª séries), os alunos devem ser capazes, dentre outras habilidades, de escrever textos com o *domínio da separação em palavras* (BRASIL, 1997, p. 80, destaque nosso). Assim, na medida em que os escreventes eleitos já deveriam possuir essa habilidade e não a possuem, eles nos dão pistas, por um lado, da complexidade de registro gráfico, de acordo com os critérios ortográficos, das fronteiras de palavras e, por outro, indicam que esse é um processo que não se esgota com o fim da primeira etapa básica de escolarização.

2 Os símbolos representam: *: sílaba tônica; ●: sílaba átona; Σ: pé métrico; ω: palavra prosódica.

Os dados de hipersegmentação: descrição e análise

Após a análise dos 268 textos, chegamos ao número total de 111 (100%) ocorrências que foram distribuídas, ao longo dos quatro anos escolares, da seguinte maneira: 39 (35%) ocorrências no 6º ano; 20 (18%) no 7º ano; 29 (26%) no 8º ano; e, por último, 23 (21%) no 9º ano.

Esses números podem ser conferidos, dispostos nos tipos de estruturas rítmicas (descritas na sessão anterior), por meio da Tabela 1, que segue abaixo.

Tabela 1: Total de ocorrências por estruturas rítmicas, em cada ano escolar

Tipo	Palavra convencional	Hipersegmentação	Nº de ocorrências				TOTAL
			6º	7º	8º	9º	
(1)	(●*) ω >	(●) σ (*) σ	7	8	9	6	20
(2)	(*●) ω >	(*) σ (●) σ	6	2	0	0	8
(3)	(●*●) ω >	(3.1) (●) σ (*●) Σ	15	5	7	6	33
		(3.2) (●*) Σ (●) σ	2	1	2	0	5
(4)	(*●*) ω >	(*) σ (●*) Σ	1	0	4	1	6
(5)	(*●*●) ω >	(5.1) (*●) Σ (*●) Σ	0	1	1	2	4
		(5.2) (*●*) Σ (●) σ	0	0	0	3	3
		(5.3) (*) σ (●*●) Σ	3	0	0	1	4
(6)	(*●●*) ω > (●*●*) ω >	(*) σ (●●*) Σ	1	0	1	0	2
		(●) σ (*●*) Σ					
(7)	(●*●*●) ω > (*●*●*) ω >	(7.1) (●) σ (*●*●) Σ (*) σ (●●*●) Σ	0	1	1	0	2
		(7.2) (*●) Σ (●*●) Σ	0	0	0	1	1
(8)	(*●●*●●) ω >	(*●) Σ (●*●●) Σ	1	0	0	0	1
(9)	Outros casos		3	2	4	3	9
TOTAL			39	20	29	23	111

A seguir, analisaremos os tipos, separadamente, organizados em grupos, pelo número de sílabas que compõem a estrutura de partida para a hipersegmentação.

Tipos (1) e (2)

As rupturas inesperadas em palavras dissílabas foram 25% (28/111) do total de ocorrências analisadas, segundo percentual mais alto, comparado às palavras trissílabas e polissílabas. Vejamos, primeiramente, um exemplo do tipo (1):

(01) [...] podia fazer só um pedido **em tão** pedi um video game [...] (Z08_5C_12M_03)³

3 A legenda está de acordo com as regras de organização do banco de dados do qual os textos analisados neste trabalho fazem parte. Respectivamente, as informações separadas pelo traço representam: ano letivo da coleta, ano escolar/turma; sujeito/sexo e número da proposta. Embora o EF tenha sido ampliado para nove anos e a antiga quinta série passou a corresponder ao sexto ano, os textos do banco de dados foram coletados quando o EF era composto de apenas oito anos e, portanto, a nomenclatura antiga foi mantida durante toda a sistematização do banco, o que justifica que na legenda apresentada, o sexto ano, esteja simbolizado pelo número cinco (de quinta série). No entanto, aqui, utilizaremos a denominação atual para nos referirmos aos anos escolares.

No exemplo de “**em tão**”, a estrutura inicial, para a hipersegmentação em duas sílabas, é a de uma palavra iâmbica. Nesse caso, localiza-se uma informação prosódica no fato de a alocação inesperada do espaço em branco ter ocorrido em uma fronteira de acento lexical, ponto de maior proeminência prosódica dentro da cadeia fônica. No caso em específico dessa ocorrência, o escrevente parece ter operado, também, com outra motivação, em paralelo à prosódica, ao propor a hipersegmentação dessa palavra: essas sílabas consistem, também, em possíveis palavras escritas convencionalmente e que deixam pistas de informações ortográficas. Graficamente, tem-se duas possibilidades de representação para a coda nasal em português: os grafemas <n> e <m>; no entanto, em palavras isoladas, como é o caso de “em”, a ortografia estabelece apenas o <m> como possível. Esse fato demonstra ter sido apreendido e representado acertadamente pelo escrevente, quando ele, dentro da cadeia fônica, julga ter: (i) identificado algo de sua enunciação oral, possivelmente representável na enunciação escrita e (ii) atentado-se a informações específicas desse modo de enunciação.

Passemos ao exemplo do tipo (2):

(02) [...] minterosa saia **de se** borro agora [...] (Z08_5B_31F_01)

Inversamente ao tipo anterior, o tipo (2) usou a organização de uma palavra trocaica na hipersegmentação. Do ponto de vista analítico, à semelhança do primeiro, a partir de uma perspectiva prosódica, o “gatilho” para romper a palavra no limite proposto parece ter sido a localização do acento, nesse caso específico localizado na sílaba à esquerda da palavra. Mas, ao segmentar “desse” nas possíveis palavras “de” e “se” outro aspecto, ainda, chamou-nos a atenção: as respectivas unidades são fonologicamente não acentuadas, ou seja, são clíticos, os quais, por sua vez, apresentam correspondências às classes gramaticais da preposição e do pronome, frequentemente utilizadas como recursos de conexão e relação de sentidos entre termos e referência a quem e/ou sobre o que se está referindo na produção escrita.⁴

Tipos (3) e (4)

Os tipos (3) e (4), referentes às palavras trissílabas, foram 40% (44/111) do total de ocorrências, perfazendo o maior de todos os percentuais. De modo geral, as hipersegmentações nas palavras trissílabas apresentaram as seguintes combinações entre constituintes prosódicos: (i) sílaba + pé; (ii) pé + sílaba.

De acordo com os princípios reguladores da hierarquia prosódica (cf. NESPOR; VOGEL, 1886, p. 7), o pé métrico é uma construção n-ária, assim como todos os outros constituintes. Com base nesse princípio, palavras trissílabas consistiriam em um só pé e, portanto, uma hipersegmentação como a apresentada em (03), abaixo, apresentaria a seguinte representação: ([a]Σ [migo]Σ)ω; nesse caso, “a” seria parte de um único pé maior e não uma sílaba. No entanto, acreditamos que, ao hipersegmentar a palavra “amigo”, o escrevente tenha operado com a formação de formas rítmicas preferenciais do português. Nossa hipótese encontra respaldo em Bisol (1996), a respeito da organização do acento no interior das palavras no português brasileiro: “[...] [essa] é uma língua que constrói pés binários de cabeça à esquerda, a partir da borda direita da palavra”, considerando para isso, como bem salienta a autora, “[...] os casos de peso inerente da sílaba final” (BISOL, 1996, p. 232).

4 Tenani e Paranhos (2011) apresentam uma análise detalhada sobre essa dificuldade em grafar elementos gramaticais como preposições, pronomes, conjunções, em textos de escreventes do sexto ano do EF.

Considerando, assim, o estudo de Bisol (1996), a hipersegmentação “a migo” é um indício gráfico de tentativa de preservação de estruturas trocaicas, ou seja, de formações lexicais com acento à esquerda. Não podemos deixar de apontar, ainda, o fato de “a”, hipersegmentada, corresponder a uma palavra gráfica monossilábica do português, o que corrobora para nossa hipótese de o escrevente ter tomado a palavra fonológica “amigo” como uma sequência de sílaba + pé troqueu e não como um pé métrico só.

(03) [...] e os meu **a migo** pergunto oque você esta comendo [...] (Z10_7C_23M_03)

Vejamos, agora, um exemplo do tipo (3.2):

(04) [...]um hotel lindo fechado só para gente, que nós servisem como agente **quise-se**. (Z08_5A_04F_03)

Todas as ocorrências desse subtipo caracterizaram-se pela alocação não convencional a partir do hífen (TENANI, 2011). Embora a ruptura por meio desse recurso gráfico indique, também, a fronteira de acento da palavra, outra informação, a nosso ver, parece sobrepor-se a isso: uma relação sintática entre verbo e pronome. Sequências enclíticas entre esses elementos são bastante privilegiadas pela forma de escrita culta, a qual o escrevente imagina ser, também, a esperada pela instituição escolar.

A hipersegmentação, nesse caso, portanto, parece ser fruto de uma relação simultânea entre as dimensões prosódica e sintática da linguagem, pois o escrevente ao inserir limites gráficos no ponto de maior saliência sonora da palavra, a partir do hífen e não do espaço em branco, acredita estar alçando uma estrutura típica de um tipo de escrita tida por ideal.

Por fim, analisaremos o tipo (4) exemplificado em (05). O acento principal dessa estrutura recai sobre a última sílaba da palavra, fazendo com que a palavra passe a apresentar duas sílabas pretônicas, fato que leva, pela regra de distribuição do acento rítmico, a primeira sílaba da palavra ser, oralmente, pronunciada de modo acentuado. Assim, quanto à hipersegmentação “**a cender**”, duas hipóteses explicativas podem ser levantadas considerando a configuração rítmica da palavra convencional: (i) o escrevente pode ter atribuído o estatuto de artigo à vogal “a” e o estatuto de pseudopalavra a “cender” (cf. CUNHA, 2004), em razão de ser portadora de acento e, desse modo, configurar-se como uma palavra fonológica; e/ou (ii) ter levado em conta a proeminência rítmica de “a”, na medida em que essa sílaba pode carregar acento rítmico, e, assim, entender essa unidade, de um ponto de vista prosódico como uma palavra fonológica independente.

(05) [...] mas cuidado ao **a cender** um cigarro, olhe antes para ver se nenhuma pessoa esta perto. (Z11_8B_05F_06)

Tipos (5), (6), (7) e (8)

As hipersegmentações em palavras polissílabas, dada a complexa organização rítmica, foram as que mais apresentaram diferentes tipos de estruturas não-convencionais. Mesmo assim, essas palavras apresentaram o menor percentual geral, apenas 16% (18/111), e poucas ocorrências entre os anos escolares. No que diz respeito à análise desses tipos, observamos motivações semelhantes a todas já observadas nos outros tipos dos dissílabos e trissílabos. Os dados apresentados abaixo são exemplos dessas motivações comuns: em (06) – subtipo (5.2) – a sequência verbo+pronome separada pelo hífen; em (07) – subtipo

(8.1) – oscilação entre atribuição do estatuto de palavra, a partir dos acentos da oralidade, isto é, percepção de uma unidade acentuada, configurada como uma palavra, e de uma unidade que, possivelmente, corresponde graficamente a elementos gramaticais.

(06) A escola poderiam conversar com as crianças, promove palestras sobre o assunto, para tentar acalmar elas, ajudaria bastante se os pais também **conversa-se**. (Z11_8B_15F_03)

(07) [...] a nona da casa falou que ela tinha **a paresido** no ano novo [...] (Z09_6B_04M_04)

Observamos, também, em outros tipos, como no subtipo (5.1), exemplificado em (08), a combinação prosódica de dois pés métricos. Em “**loca mente**”, em particular, a organização de dois troqueus. Parece haver, aqui, duas palavras estabelecidas com esse estatuto em razão de possuírem dois acentos e, portanto, duas palavras fonológicas, ao mesmo tempo, possíveis correspondências gráficas com as palavras escritas “louca” e “mente”.

(08) Se eu fosse jovem para sempre a primeira coisa que eu ia fazer é namorar muito bastante viver **loca mente** [...] (Z10_7A_31M_01)

O nosso propósito, até aqui, foi o de apresentar algumas ocorrências, que acreditamos mostrar um comportamento mais geral (possíveis regularidades) quanto às estruturas rítmicas que mobilizam o aparecimento das hipersegmentações. Na próxima subseção, no entanto, analisaremos outros dados que não se encaixaram em nenhuma das estruturas levantadas e foram interpretados, assim, como dados particulares, mas que, como veremos, estabeleceram com as ocorrências mais regulares, a manifestação de motivações linguísticas em comum.

Outros casos

Escolhemos, para representar esse tipo de dados, a ocorrência “**come cheia**” (comecei a), retirada do texto apresentado na Figura 4.

Eu sempre sei que eu queria ser jogador de futebol eu quando eu tinha 6 anos eu não ligava para futebol os meus amigos me chamavam para jogar bola na rua eu falava não.

Eu e meu colega começamos a jogar no muro quando tinha de muito casa 1 quitação come cheia jogava eu eu não de jogar lá com 12 anos o meu amigo que jogava lá ele não tinha nenhuma ideia que eu sei na rua de ~~come cheia~~

Tava na frente da casa dele eu perguntei onde ele jogava ele falou no galão era na rua Santa-Felisa ele me chamava para ir lá jogar no galão ali ali e ali de lá e comecei a jogar lá já tinha começado a fazer um gol eu gostei de lá fiquei jogando lá 10 anos jogando.

Eu não foi o melhor do Santa F.C ele me chamavam para fazer um teste eu não eu comecei a jogar sub 16 na rua Santa-Felisa tinha um par de galão porque eu ia jogar lá Santa-Felisa mas foi com muito para a ligar um apartamento na rua Santa-Felisa eu tinha lá jogar lá eu o primeiro jogo que eu ia jogar com sub 16 eu preferia jogar lá eu jogava lá fazia muito gol um dia o professor do galão junior o técnico do Santa F.C ele o do time profissional.

Figura 4: (Z10_7B_05M_02)

Essa ocorrência diferencia-se pelo fato de ser um dado de **mescla**, ou seja, envolveu híper e hipossegmentação em uma mesma sequência.⁵ Ao ampliarmos nosso olhar para a própria distribuição gráfica dos espaços em branco, ao longo do texto, encontramos pistas que nos levaram a classificá-la dessa maneira; é o caso de outras duas grafias da sequência “comecei a”: “comecei a”, “comecei a”, escritas de modo convencional, quanto ao espaço em branco.

Mesmo tratando-se de uma ocorrência particularizada, em relação às demais analisadas, podemos depreender que “come cheia” encontra motivação linguística semelhante às que já apontamos. Ao segmentar de modo não convencional a sequência “comecei a”, o escrevente propõe a grafia de duas novas palavras da língua: “come” e “cheia”, mesmo sendo, essa última, diferente do que se poderia esperar de uma hipossegmentação regular da palavra “comecei”, uma vez que o esperado seria que o escrevente atribuísse autonomia à última sílaba da palavra, correlacionando-a à palavra escrita “sei” e não à palavra “cheia”, como ocorre. Apesar disso, em termos prosódicos, essas sequências são palavras fonológicas, pois possuem dois acentos primários.

Os estudos sobre segmentações não convencionais de palavras têm apontado que as juncturas que ocorrem entre o elemento clítico⁶ e a palavra prosódica são, tendencialmente, realizadas à direita; isto é, os clíticos são hipossegmentados, preferencialmente, à palavra fonológica que o seguem. Segundo Nespor e Vogel (1986) a direção do clítico, em relação ao hospedeiro, tem forte motivação fonológica e não apenas sintática, como havia sido

5 A hipossegmentação, ao contrário da hiperssegmentação, consiste na **ausência** não convencional do espaço em branco (“amenina”) ou hífen (“chamalo”).

6 No âmbito da prosódia, os elementos clíticos, por serem átonos, não constituem estatuto de palavra e para adquirirem sonoridade, dentro da cadeia fônica, ligam-se a palavras fonológicas ao seu redor.

apontado por estudo anterior ao delas (cf. HAYES [s.d.] apud NESPOR; VOGEL, 1986, p. 150). O argumento das autoras é fundamentado na regra fonológica de Reajuste de Acento na língua grega: ao ser inserido um clítico, ao final da palavra, um novo acento é criado na sílaba que imediatamente antecede esse elemento; para Nespor e Vogel isso é prova de que a posição do clítico não é determinada somente pela sintaxe, pois “o clítico pode ligar-se sintaticamente em uma direção e fonologicamente na direção oposta” (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 154, tradução nossa). Seguindo essa assunção, por exemplo, na sequência que estamos analisando (“comecei a jogar”), o clítico estaria ligado sintaticamente ao verbo “comecei”, mas fonologicamente à palavra seguinte, no caso o verbo “jogar”.

Portanto, a mescla “**come cheia**” foge a essa tendência, logo que o clítico está unido à palavra à esquerda. A partir de alguns indícios da organização do texto, levantamos as seguintes hipóteses para essa ocorrência: **(i)** a flutuação entre <ch> e <c> para grafar o som [s]. Na classificação das consoantes, quanto ao grau de vozeamento, ponto e modo de articulação, [ʃ] – <ch> e [s] – <c> diferenciam-se, apenas, pelo ponto de articulação (alveolar e alveopalatal, respectivamente). Essa pequena distinção mostra que, embora <ch> não seja utilizado pela convenção ortográfica para representar o som [s], eles apresentam relação fonética, que, em alguma medida, foi percebida pelo escrevente. Assim, ao grafar com <ch> o som [s], por razões fonéticas, o escrevente reconhece que a sequência que se forma “chei” não tem nenhuma correspondência gráfica, mas que ao ser acrescido da letra “a”, forma uma palavra de escrita convencional: “cheia”; **(ii)** a segunda hipótese a ser levantada (que não descarta a primeira) diz respeito à sequência seguinte após a ocorrência de mescla; a referida sequência consiste, também, de uma segmentação não convencional, mais especificamente, uma hipossegmentação: “jogala”. Na leitura no texto depreendemos que essa ocorrência apresenta o sentido de “jogar lá”, formada de duas palavras fonológicas. Contudo, a maneira como o escrevente registra essa sequência, deixa pistas de que a palavra “lá” tenha sido interpretada como o possível clítico “la”, muito frequente em finais de verbos. Uma vez que o elemento “la” formava com o verbo “jogar” uma única palavra, para o escrevente, o elemento, também átono, que antecedia a palavra, ou seja, a partícula “a”, não faria parte dela.

Assim, ao flutuar entre o convencional e o não-convencional, para representar graficamente uma mesma sequência, acreditamos ver revelado que o processo de escritura de um texto é sempre alvo de hipóteses distintas acerca da formalização dos limites de palavra e, dessa maneira, “[...] não é de se estranhar, [...] que possam ser encontradas soluções escritas diferentes para um mesmo problema de segmentação em um mesmo texto” (ABAURRE, 1991, p. 205). No caso específico da flutuação analisada (“come cheia”/“comecei a”/“comesei a”), as soluções escritas remeteram, ao mesmo tempo, à percepção prosódica de uma palavra e ao que indica a convenção ortográfica sobre o modo como devem ser separadas as palavras na escrita.

Considerações finais

Por meio da análise apresentada, foi possível observar como a utilização de recursos gráficos, com o intuito de segmentar o enunciado em palavras, é, ainda, um desafio para os escreventes do EF-II. Reconhecer os limites de palavra implica lidar com a complexidade da própria definição de palavra, que, de nossa perspectiva, não se restringe, exclusivamente, ao universo de representação gráfico, mas perpassa todas as dimensões da língua. Assim,

para “acertar” onde começa e termina uma palavra escrita, o escrevente deve estar atento, simultaneamente, a mais de um critério linguístico.

De modo geral, os dados de hipersegmentação mostraram que os escreventes, ao proporem as fronteiras de palavras não-convencionais, operaram fortemente com um critério prosódico, indiciando a imagem do que seja uma palavra em termos fonológicos. Isso ficou-nos mais evidente em razão de os limites não esperados terem ocorrido, em grande medida, nos pontos de maior proeminência prosódica, em que se localizam os acentos rítmicos e lexicais das palavras, definindo novas palavras fonológicas. Nas grafias dessas palavras, foram relevantes os constituintes prosódicos sílaba e pé métrico (sobretudo, iambo e troqueu) e as diferentes combinações entre eles.

Além disso, outros critérios linguísticos pareceram estar em jogo, ao mesmo tempo, em outras ocorrências nas decisões de segmentação, como a atribuição de estatuto gramatical a determinados clíticos fonológicos e a relação sintática entre verbo e pronome. Portanto, as hipóteses dos escreventes acerca da definição de um critério de colocação do espaço em branco e hífen demonstram não serem categóricas, mas, por vezes, conflitantes e excludentes (ABAURRE, 1988), pois como observa Corrêa, “[...] a enunciação pela escrita impõe ao escrevente várias limitações simultâneas [...] limitações que podem ser descritas como um jogo de aceitação e recusa ou, uma vez mais, como pontos de emergência de sua divisão enunciativa” (2004, p. 12).

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988. p. 135-142.

_____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralín*, Campinas, v. 11, p. 203-17, 1991.

BISOL, Leda. Constituintes prosódicos. In: _____. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p. 247-261.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

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

CUNHA, Ana Paula Nobre. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

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

TENANI, Luciani. Letramento e segmentações não-convencionais de palavras. In: TFOUNI, L. *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

TENANI, Luciani; PARANHOS, Fabiana Cristina. Análise prosódica de segmentações não-convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 13, n. 2, 477-504, 2011.

Relação entre a narrativa e o desenho da criança: possibilidades de leitura

(Relationship between the narrative and picture of child: possibilities of reading)

Marcele Viana Santos¹, Silvana Perottino²

^{1,2} Programa de pós-graduação em Linguística – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)

marcelevianasantos@gmail.com, silvana-perottino@uol.com.br

Abstract: We seek to study the narrative from the reflection on the relationship between language and speech challenges facing the difference or heterogeneity in the speech of children in relation to adult speech, bring to the investigator. In this sense, based on theoretical Interactionism started by Cláudia de Lemos, understand language acquisition as a process of subjectivation in / through language, ie the relationship of the child / the language allow it to pass the state subject to the condition *infans* speaker, through changes that occur in the course of the child in the narrative – ranging from mergers of adult speech to support a narrative thread. Here prerogatives to become speaker of a language are not assigned to a development or an overshoot of steps.

Keywords: language acquisition, interactionism, childlike narrative.

Resumo: Buscamos estudar a narrativa a partir da reflexão sobre a relação entre língua e discurso, enfrentando desafios que a diferença ou a heterogeneidade na fala de criança, em relação à fala do adulto, trazem para o investigador. Nesse sentido, com base teórica no Interacionismo iniciado por Cláudia de Lemos, compreendemos aquisição de linguagem como processo de subjetivação na/pela linguagem, ou seja, as relações da criança na/pela linguagem possibilitam-na passar do estado de *infans* à condição de sujeito falante, através de mudanças que ocorrem no percurso da criança na narrativa – que vão desde as incorporações da fala do adulto até a sustentação de um fio narrativo. Aqui as prerrogativas para tornar-se falante de uma língua não são atribuídas a um desenvolvimento ou uma superação de etapas.

Palavras-chave: aquisição de linguagem, interacionismo, narrativa infantil.

Considerações iniciais

Neste trabalho a narrativa é vista como um lugar de reflexão sobre questões da relação entre língua e discurso no sentido de que a diferença ou a heterogeneidade presente na fala e na escrita da criança em relação à do adulto indaga o investigador.

De acordo com a perspectiva interacionista em aquisição da linguagem, na qual nos ancoramos (DE LEMOS, 2002; PEREIRA DE CASTRO; FIGUEIRA, 2006; LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008), as mudanças que ocorrem na narrativa oral da criança – desde incorporações da fala do adulto, fragmentos presentes até a sustentação de um fio narrativo pela criança – não são atribuídas a um desenvolvimento ou a uma superação de etapas, segundo as quais se poderia supor uma evolução em termos de conhecimento sobre a língua por parte da criança. Trata-se, ao contrário, do efeito de um processo de subjetivação na/pela linguagem, do comparecimento na fala da criança de fragmentos da fala do adulto e de outros textos, da presença de erros como resultado de cruzamentos entre segmentos de origens diversas e de outra posição por parte da criança na sua relação com a língua, na qual já é possível dizer de uma escuta para a sua própria fala.

Apontamos para as mudanças de posição da criança nessa estrutura, que não implicam superação de uma por outra – o que seria um caminho teleológico –, mas no deslocamento da criança por elas em decorrência de sua própria relação com a língua. São três as posições da criança na estrutura: (1) na primeira posição, há dominância da fala do outro, (2) na segunda, a dominância é do funcionamento da língua e (3) na terceira, evidencia-se a posição do sujeito falante, que se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, por isso ocorrem retomadas e reformulações. Lembramos também que essa estrutura é a mesma em que se move o adulto, um já falante da língua.

No quadro teórico-metodológico adotado neste trabalho a narrativa vem destacada como unidade de análise, especificamente no contexto de reconto de histórias da literatura infantil no ambiente escolar. No gesto realizado por nós de aproximação das narrativas produzidas por alunos do primeiro ano do ensino fundamental, focalizaremos a situação de narração da história “João e Maria”, gravada em áudio e transcrita,¹ no contexto de recontagem de história pela professora e de recontagem da história por duas alunas para o investigador. Nessa leitura e releitura das transcrições procuramos indicar as relações estruturais entre os enunciados do adulto e da criança – a presença de fragmentos de textos ausentes vindos de outras situações interativas – bem como os movimentos da língua na fala das crianças.

No diálogo suscitado pela narrativa observamos, na fala das crianças, fragmentos de textos pelos quais as crianças transitam (textos já-escutados, já-ditos e já-vistos/lidos). Notamos que a intervenção da professora, realizada a partir das respostas dos alunos ao seu questionamento, vai na direção de relacionar o que é dito por eles com textos apresentados em sala de aula. Já a produção escrita da criança – desenhos produzidos depois da recontagem da história pela professora – pode ser analisada a partir do seu estreito vínculo com oralidade, ou seja, os desenhos, ao serem falados pelas crianças, mostram uma ligação com a história lida/contada pela professora, assim como com outros textos pelos quais elas circulam.

Como mencionamos, a professora solicita que cada um dos alunos desenhe partes importantes da história “João e Maria”, tarefa que compreende como relacionada aos eventos do início, meio e fim dessa narrativa. Ao final da atividade, ela recolhe os desenhos, mas não comenta sobre eles com seus alunos ou os retoma em outra situação da sala de aula. Passados quase quatro meses dessa atividade, o investigador mostra esses desenhos aos alunos no encontro agendado previamente com cada um e lhes pede que contem sobre o desenho realizado. Veremos o que ocorre na fala das crianças em termos de uma eficácia simbólica da história (DE LEMOS, 2001) e, ainda, a partir do que as crianças produziram no reconto individual, que a oralidade dá sustentação aos segmentos gráficos realizados pela criança e isso ocorre quando da indagação do adulto/investigador a respeito dessas produções.

¹ Utilizamos na transcrição dos diálogos o modelo utilizado por Perottino (2009). Na sua tese de doutorado, a pesquisadora faz uma aproximação de aspectos da ordem da fala com padrões encontrados na língua escrita, caso do ponto final, por exemplo, usado para um enunciado produzido com tom afirmativo. Quando as pausas são mais longas, três pontos (...) são utilizados no lugar da vírgula, esta sim uma pausa curta. A marcação () isolada indica que a transcrição da sessão foi interrompida, mas será retomada mais adiante. Os prolongamentos de vogais ou consoantes são marcados por dois pontos. A ênfase em determinada sílaba ou palavra aparece sublinhada. O hífen marca a separação de sílabas na palavra, ou seja, quando ela foi produzida pausadamente. Quando a fala da professora ou da criança é interrompida foi usada a barra simples. Os colchetes no final de dois ou mais enunciados (ou palavras) em sequência indicam que eles (ou parte deles) foram falados simultaneamente pela professora e pela criança ou por duas ou mais crianças. Entre parênteses está descrita a situação em que ocorreu o diálogo ou a narrativa. As palavras em negrito foram assinaladas por receberem uma análise mais detalhada neste trabalho.

Aporte teórico interacionista

Consideramos que o interacionismo inaugura um espaço fértil de reflexão sobre a fala da criança, e se apresenta como uma alternativa à noção de desenvolvimento da linguagem predominante no campo de aquisição da linguagem. Essa abordagem teórico-metodológica em aquisição da linguagem baseia-se na existência de uma dependência dialógica entre o enunciado da criança e o do seu interlocutor adulto e no olhar/uma escuta para as mudanças que ocorrem na fala da criança distinto de outras que buscam regularidades ou processos universalizantes por meio dessa fala. Essas mudanças não seriam decorrentes do desenvolvimento de um conhecimento sobre a linguagem por parte da criança, mas, sim, estruturais, vistas como resultantes da relação da criança com a língua e que implicaria a criança se situar ora no polo de dominância da fala do outro, ora no funcionamento da língua e ora na relação do sujeito com sua própria fala, não estando em questão, como esperamos ter explicado, a superação de um polo pelo outro. Na verdade, a criança, tanto como o adulto, pode se encontrar em mais de uma mesma posição num mesmo momento (cf. LEMOS, 2002).

Na abordagem interacionista, o adulto é um representante da língua ou uma instância de funcionamento da língua, e seria justamente nesse ponto, na oposição entre o papel da fala do outro – instância de interpretação e representante da língua – e o papel do outro social, que se abre uma fenda do corte que separa o interacionismo dos demais modelos teóricos homônimos, os denominados sociointeracionismos (LIER DE-VITTO; CARVALHO, 2008, p. 118).

No interacionismo, há a escuta para a resistência da fala da criança à ordem da língua. O investigador que aí se situa não se submete à metodologia descritiva a fim de traçar categorias presentes ou ausentes na fala da criança. Considera que a fala da criança porta um enigma e que, se descrita em termos de categorias linguísticas, põe a perder justamente o compromisso com a fala da criança. Conforme nos elucidava Carvalho (2005), uma perspectiva de análise utilitarista de teorias linguísticas está comprometida com a necessidade de categorizar a fala da criança, transferindo um conhecimento sobre a língua para essa fala, o que, na verdade, está no investigador.

Nos orientamos na concepção de que a criança não aprende, apreende ou desenvolve a linguagem, pois entendemos que há uma captura da criança por um funcionamento linguístico que lhe anterior e que tem como representante o outro falante, um outro já inserido nesse funcionamento (LEMOS, 2002; DE LEMOS, 2002; LIER-DE-VITTO; CARVALHO, 2008). A trajetória da criança na/pela linguagem implica um processo de subjetivação da criança, ou seja, tornar-se um sujeito falante e sujeito do seu próprio desejo, sujeito que surge nos intervalos do jogo de significantes pelo efeito da linguagem.

A partir do referencial teórico-metodológico adotado neste trabalho, estamos considerando que a fala da criança é heterogênea e imprevisível. A incorporação dos fragmentos advindos da fala do outro pela criança não se dá não por eles serem mais salientes perceptualmente ou corresponderem à manifestação de uma construção cognitiva geral prévia e, sim, pelo fato de que, para cada criança, esse efeito da linguagem se dá de forma distinta, ou seja, não sendo previsível o que a criança incorpora da fala do outro. Acompanhamos Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p. 128) quando afirmam que a instabilidade nos “erros” da fala da criança inviabiliza sua descrição em termos de categorias da língua.

Uma aproximação aos episódios dialógicos ocorridos em sala de aula

Os segmentos aqui apresentados fazem parte de um banco de dados obtido com a gravação semanal, realizada durante quatro meses, da interação entre professora-alunos na situação de contagem e recontagem de histórias. Trazemos aqui situações de narração ocorridas na sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de um município do interior da Bahia. Os episódios dialógicos relatados a seguir são parte de uma pesquisa mais ampla na qual temos buscado marcas da constituição dos sujeitos como narradores em sua trajetória na/pela narrativa.

Apresentamos, então, dois desses episódios dialógicos ocorridos em sala de aula, gravados em áudio na situação de interação da criança(s) com o professor.

- (01) (A professora organiza a turma sentada em círculo para começar a contar a história “João e Maria”)
- P: Ó. Hoje a gente vai contar uma história que fala de uma casinha especial. Alguém sabe como é essa casinha?
- C1: **Casinha de índio.**
- P: De índio. O que mais sabe? **Vou dar uma dica: essa casinha é saborosa: Uma casinha, será que é de chocolate?**
- C2: **de doce [] casinha de palha []**
- P: O que?
- C2: **Casinha de palha.**
- P: de palha...
- C2: **sorvete, doce [] de tampinha []**
- P: tampinha? E será que tampinha é gostoso?
- C2: não
- P: E palha?
- C3: É.
- P: É?
- C3: É. **Palha de cana.**
- P: E palha de cana é gostoso?
- C3: É.
- P: Então tá, será que essa casinha é de palha ou de / a história que eu vou contar pra vocês é a história de uma casinha deliciosa. Vocês querem saber dessa história?

Para introduzir a história a ser contada aos seus alunos, a professora pergunta se eles conhecem “uma história que fala de uma casinha especial”, direcionando o foco para o lugar/espço onde se passa a história e não, por exemplo, para as personagens principais da narrativa ou a temática da história.

Um dos alunos responde “Casinha de índio”, um enunciado que deve ser considerado em relação a textos já-ditos, já-escutados, já-vistos/lidos por ele. Esse equívoco, considerando que a professora esperava uma resposta e os alunos estavam lhe dando outra possível – e do qual a professora se dá conta em seguida –, provoca uma reformulação na sua fala. Essa reformulação indica que ela não considera as respostas das crianças como “erros”, mas falas pertinentes no escopo de respostas possíveis em relação à questão de qual seria a história que fala de uma “casinha especial”.

No entanto, na fala da professora, proferida em seguida, a focalização continua recaindo em “casinha” (“Vou dar uma dica: essa casinha é saborosa, será que é de chocolate?”).

Essa “dica” vai na direção do intento da professora: saber se seus alunos já tinham ouvido falar ou se conheciam a história “João e Maria”, cuja personagem da bruxa mora em uma casa feita de chocolate.

O que os alunos dizem em seguida, ao complementarem a expressão “casinha de...”, permite que liguemos essas falas a outros textos e vinculadas à atuação da operação de retroação ou retroarticulação, um movimento progressivo e regressivo que diz respeito ao fato de um elemento subordinar a entrada de novos elementos nessa sequência, mas, ao mesmo tempo, ser por esse novo elemento subordinado. Desse modo, o que vem em seguida à fala da professora está dentro das possibilidades abertas pelo sintagma nominal, ‘Nome+preposição+complemento’, proferido por ela. Podemos afirmar que o sentido não é prévio e que sua configuração ocorre depois, quando a última palavra do enunciado é dita, como enfatiza De Lemos (2001, p. 27).

(02) (Em uma aula do meio do semestre, a professora apresenta atividade de separar (cortar) as palavras aglutinadas em uma frase, referente à canção ‘Criança Feliz’, trabalhada na aula anterior com o intuito de abordar o Estatuto da Criança e do Adolescente e explicar os direitos da criança aos alunos)

P: Alguém sabe o que é estatuto?

C1: **Eu sei tia. Estauta é... ESTAUTA!**

(o grupo se dispersa muito e muitas crianças repetem o que C1 disse)

P: Vocês estão falando de a uma brincadeira, eu sei qual é. Mas não é da brincadeira que estou falando, eu falei Estatuto. É um documento que dá direito a algumas coisas a vocês (há dispersão da turma), então é lei, não é a brincadeira.

(Depois de vinte e três dias transcorridos do episódio anterior, a professora procura conduzir o tema de discussão do ECA e remete os alunos à fala de C1)

P: Ela (a criança) falou **estátua, aquela brincadeira, eu não falei estátua**, eu falei estatuto, que dá direito a vocês a ter uma casa, a ter escola, a ter um lar, a ter comida. Então é isso que dá direito a criança. Essa lei. É importante para vocês saberem disso. **Então o que faz com que vocês cresçam fortes, bonitos, inteligentes...?**

C1: **Comida! Comida! Comida!** (repete para que seja escutado na competição de vozes das outras crianças).

P: **Só comida?**

C1: **Suco.**

C2: **Carne.**

C3: **Salada.**

C4: **Frutas.**

C5: **Refrigerante.**

C6: **Uva.**

P: Tá gente! **Isso tudo é comida!**

(as crianças continuam falando nomes de alimentos)

P: Gente! Comida é isso. Mas vocês precisam só de comida para viver?

(as crianças continuam falando nomes de alimentos)

P: Então vocês vão viver **só de comida? Só vai comer?** O que vocês precisam mais?

C1: **Não. Beber água.**

P: **Só isso? O que mais?**

C1: **Bolo de chocolate.**

No segmento apresentado, na fala da professora aparece uma referência à brincadeira de ‘estátua’, que uma criança anteriormente havia nomeado de ‘estauta’. Ela não corrige a fala da criança, mas, ao retomá-la, apresenta a palavra de acordo com o que é prescrito pela norma da língua.

Lembramos aqui a questão da variação linguística, especificamente o que Câmara Jr. (1988) especifica como sendo variações determinadas pelas condições do contexto fonético em que o fonema se realiza, como no caso de “estátua – estauta” e de “água – aua”, em que “fica resolvida” a questão da produção oral do ditongo crescente (*ua*) na última sílaba, que passa para a anterior como decrescente (*au*).

Ressaltamos que a pergunta formulada pela professora, “Então o que faz com que vocês cresçam fortes, bonitos, inteligentes...?”, provoca como efeito a remissão a discursos presentes no contexto familiar. As respostas apresentadas pelas crianças, primeiro ‘comida’, e variações ao seu redor, conduzem a que se pense no ancoramento, por parte das crianças, em textos de situações do seu cotidiano, provavelmente do discurso familiar, pois elas ouviram/ouvem que, para crescerem saudáveis, precisam comer.

Podemos dizer que os dois eixos de funcionamento da linguagem, metafórico e metonímico, estão atuando quando elas começam a arrolar a série de alimentos responsáveis pelo seu crescimento. Novamente se presentifica a situação em que a professora pretende que seus alunos sigam determinada direção em suas respostas e ela se vê surpreendida por outra sequência de falas por parte deles.

De todo modo, a professora reconhece, de fato, essas falas como possíveis dentro de um universo discursivo, chegando inclusive a sistematizá-las em uma categoria semântica abrangente, “comida”, um hiperônimo, já presente na fala de C1 no momento em que foi iniciada a conversa a respeito do que eles necessitavam para crescerem fortes e saudáveis. A professora procura ampliar o universo discursivo das crianças e passa a reformular sua pergunta por diversas vezes, levando em consideração o texto do “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), apresentado por ela nas discussões da sala de aula.

Podemos dizer, acompanhando a argumentação de De Lemos (2001, p. 27), que a retroação ou a retroarticulação opera na contenção da deriva enquanto contingência que afeta a linearidade: uma palavra dita por uma das crianças, como foi o caso de “suco”, permite a entrada de outras na sequência, mas não se trata de outra qualquer, é uma outra palavra, como “carne”, que se subordina a “suco”, que, por sua vez, está subordinada por essa que vem na sequência.

De Lemos, no prefácio do livro de Perroni (1992, p. XIII), traz, a propósito da retroação ou retroarticulação, o seguinte:

[...] cada elemento, não importa sua extensão ou composição, abre um espaço para muitos sentidos/direções, subordinando assim o que a ele segue e deixando-se ao mesmo tempo subordinar por ele que, ao mesmo tempo em que restringe esse espaço aberto, abre outras direções.

A professora retoma as falas das crianças com o objetivo de continuar o tema do documento do ‘Estatuto da Criança e do Adolescente’, por isso complementa com “Só vai comer? O que vocês precisam mais?”. As respostas apresentadas pelos alunos, “De água”, “Bolo de chocolate”, indicam a presença ainda marcante dos fragmentos vindos de

outros textos que se fazem presentes nas situações dialógicas em que adultos e crianças discorrem a respeito do que é necessário para que elas cresçam saudáveis.

O discurso narrativo na recontagem de história pelo desenho

A história inteira de “João e Maria” foi contada pela professora duas vezes, no começo e no final do semestre. Entre esses dois períodos, registramos outras ocasiões em que essa história foi explorada pela professora de diversas formas, como na situação em que procurou fazer uma relação entre essa narrativa e o ECA, e, também, quando foi pedido aos alunos que reproduzissem pelo desenho o que haviam entendido a respeito da história contada.

Trazemos a seguir os desenhos de duas alunas realizados no início do semestre, logo depois de a professora ter narrado a história “João e Maria” pela primeira vez. Segundo a professora, a atividade tinha como objetivo verificar se a criança havia compreendido a sequência dos eventos da história, ocorridos no começo-meio-fim, e se tinha capacidade para destacar os aspectos principais dos acontecimentos narrados por meio da escrita/desenho, por isso a folha estava dividida em três partes iguais para sinalizar os aspectos referidos. A recontagem individual dessa história foi realizada no final do semestre, depois de a investigadora ter entregue às crianças o desenho feito por elas e pedido que contassem a história.

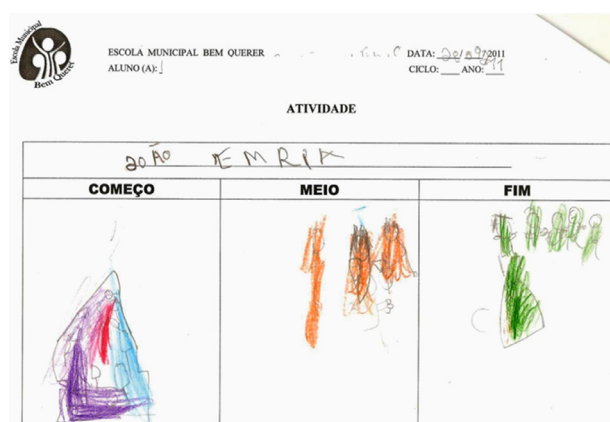


Figura 01: Desenho realizado pela criança 01

- (01) Narrativa da Criança 01, 06 anos, 1º ano ensino fundamental:
“Era uma vez... João e Maria foi para a casa... viu uma casinha... aí... cheia de doces, quando eles entraram, a bruxa pegou eles e depois, botou João... (a criança interrompe e pergunta) ... para fazê o quê? (investigadora faz expressão facial de não saber a resposta) botou João na gaiola e Maria cozinhô pa/ para bruxa e aí João pegou um osso, botou no dedo pra enganar a bruxa e... e João enganou a bruxa, a bruxa sotou eles e eles saiu... ele saiu.. e a/a:ai até encontrô a casinha deles, o pai e a mãe... e assim eles viveu feliz”.



Figura 02: Desenho realizado pela criança 02

(02) Narrativa da Criança 02, 07 anos, 1º ano ensino fundamental:

“**Era uma vez** João e Maria foi caçar comida, quando eles chegaram ouviu a mãe conversando que eles não podia morá lá mais na casa. Eles pegou achou uma casa de doce aí eles entrou **quando foi** a bruxa. A bruxa foi lá, colocou João dentro de uma gaiola, pegô e mandô Maria cuzinhá um mingau pra ingordá João, **aí quando foi**, mandô, mandô e quando João cuzinhô, aí a bruxa mando João mostrá o dedim dele pra vê que tá gordo, mas não era o dedinho dele, era o osso. **Aí quando foi**, eles foi achô uma caixa de ouro, aí eles pegaro e chamaro a mãe e o pai e pá vê a caixa de ouro. **Quando foi** acharo a caixa de ouro eles ficaro rico e **viviram, é... veviram** feliz para sempre”.

Destacamos que as duas crianças se dispuseram prontamente a contar a história para a investigadora. Ambas iniciaram a narrativa com “Era uma vez...” e finalizaram com “viveu(ram) feliz(es) (para sempre)”, tal qual nos contos maravilhosos, o que pode ser interpretado como um efeito da escrita (de textos escritos lidos ou falados pelo adulto) sobre a fala da criança.

Ao recontarem a história “João e Maria” por meio do desenho, elas trouxeram fragmentos da história escutada em sala de aula, bem como de outras que circulam no contexto escolar e fora dele. Consideramos que nelas se presentifica o efeito da fala da professora e/ou leituras de outros textos, ou seja, um efeito da escrita sobre a fala da criança. Seguimos Bosco (2005, p. 27) quando ela afirma que a fala da criança assume, nesse contexto de contagem de história a partir do desenho realizado, “ares” da língua escrita

A criança 01 faz inicialmente uma pausa depois de “Era uma vez” e começa a história com as personagens e a casa, à semelhança do ato da professora para introduzir a história “João e Maria”, cujo foco recaiu sobre a casa de chocolate/bruxa (cf. episódio (01) da seção anterior). Podemos inferir que a reformulação de “foi para a casa” para “viu uma casinha...aí...cheia de doces”, sob a forma de estruturas paralelísticas, se dá para produzir legibilidade ao desenho, e, mais ainda, permite a visibilidade da operação de retroarticulação, um movimento de retorno a uma estrutura e às substituições que ali se fazem, cujo efeito é de textualidade.

Na fala dessa criança aparece a flexão verbal de terceira pessoa do plural no lugar da de terceira do singular, no contexto em que se trata de uma única personagem (bruxa, João). A análise desses fenômenos (“a bruxa pegaro eles” e “João enganaro ela”, “a bruxa sotaro eles”) como sendo de hipercorreção em relação à variedade dialetal dos alunos pode apagar, do nosso ponto de vista, a relação singular da criança com a língua. No caso da hipercorreção, é possível falar em um sujeito que realiza hipóteses sobre o objeto língua, tomando por base outras expressões com verbos na terceira pessoa do plural.

Acreditamos, ao contrário, que se trata de efeitos dos textos lidos e de uma fala letrada sobre a fala da criança, por isso podemos dizer que ocorre algo relativo a uma mudança na relação da criança com a língua. Diríamos, no caso da hipótese da singularidade, que se trata, conforme Figueira (2001) nomeia, de um momento único da relação da criança com a língua.

Na fala dessa criança aparece uma reformulação, “eles saiu... ele saiu...”, indicando que há uma escuta para sua fala e, ao mesmo tempo, uma questão para a própria criança, se são uma ou mais de uma personagem que realiza a ação em foco. A flexão do plural está marcada no pronome, como se observa em “eles viveu feliz” (assim como em outras passagens), como é próprio da sua variedade dialetal.

Consideramos ainda que o conflito marcante da história – virar comida de bruxa – conforme contada em sala de aula pela professora, foi trazido parcialmente pela criança como na passagem em que há destaque para o fato de João ter ficado preso na gaiola e enganado a bruxa com um ossinho como se fosse o seu dedo. A bruxa é que o deixa sair da gaiola e não “vai para a panela/forno” ao ser empurrada por Maria, como na história original. Podemos dizer que essa situação conflitiva foi resolvida de maneira pacífica (a bruxa não morre) na recontagem da história pela criança e que as personagens de João e Maria – os dois em conjunto ou “amalgamados” como ele/João – souberam resolver os problemas quando estavam sem os pais. Não podemos deixar de registrar que está em jogo o que a criança escuta da história contada pelo outro e, em consequência, os fragmentos de textos diversos que entram na composição do que ela conta.

É possível afirmar que na recontagem da história por essa criança é trazida a questão da esperteza ou independência das personagens em relação aos adultos, conforme propõe Corso e Corso (2006). Para esses autores, a história “João e Maria” trata da situação de uma travessia, de uma transformação subjetiva: as crianças saem de uma situação de proteção familiar/materna para o mundo exterior/a floresta e conseguem se virar, e, mesmo quando retornam à casa dos pais, há uma mudança de posição em relação ao contexto familiar, pois elas passam do lugar de precisarem ser alimentadas pelos adultos para um outro, o de provedoras.

Em relação à outra narrativa, a da criança 02, podemos dizer que nela também estão articulados os desenhos, sustentados pela sua fala, e que a narrativa vai sendo composta por eventos que vão ocorrendo com as personagens principais, João e Maria. A ligação entre os eventos da história vem marcada por “(aí) quando foi” próprio de narrativas orais ou fragmentos provenientes do discurso cotidiano familiar que irrompem na fala da criança e nela se textualizam (BOSCO, 2005).

A expressão prototípica de fechamento dos contos maravilhosos, “e viveram felizes para sempre”, aparece na fala dessa criança como “e viveram, é... veviram feliz para

sempre”. A reformulação ocorrida (de viviram para veviram) indica uma escuta para sua própria fala, como nos aponta De Lemos (2002), mesmo que ainda persista o erro.

Consideramos ainda que o conflito marcante da história – a possibilidade de eles virarem comida de bruxa – conforme contada em sala de aula pela professora, foi trazido por essa criança, como na passagem em que há destaque para os fatos de João ter ficado preso na gaiola e Maria ter feito um mingau, a mando da bruxa, para engordar João. Os fatos relatados enfatizam a esperteza das crianças, e o narrador destaca isso. As soluções encontradas por João e Maria diante dos problemas produzem um efeito sobre aquele que narra, inclusive quando exagera nas “cores” do evento – quando menciona “João cuzinhô”, próximo à forma passiva, ‘João estava sendo cozido’, seguido pela ação de João mostrar o ossinho para a bruxa.

Do mesmo modo que ocorre na narrativa da criança 01, na fala da criança 02 também encontramos uma situação conflitiva importante resolvida de maneira pacífica (a bruxa não morre) e, também, as personagens de João e Maria podendo solucionar sozinhas os problemas que surgem. Na narrativa da criança 02 não é mencionado claramente um retorno à casa dos pais, e sim a situação em que as duas crianças chamam os pais para que eles vejam a caixa de ouro que conseguiram sem ajuda deles.

Considerações finais

Em relação à narrativa que a professora se propôs a contar em sala de aula, o procedimento didático adotado por ela – questionar os alunos para verificar se eles tinham ouvido falar ou conheciam alguma passagem da história “João e Maria” – apontou para a entrada, na fala das crianças, de diversos segmentos depois da expressão “casinha de...”, evidenciando o cruzamento entre os eixos associativo e sintagmático (SAUSSURE, 2006 [1916]) e a vigência da operação de retroação ou retroarticulação própria da língua (cf. DE LEMOS, 2001). Nos episódios dialógicos que trouxemos foi possível notar também que os “erros” presentes na fala da criança devem ser tomados como indícios da escuta da criança para textos já-escutados, já-ditos e já-vistos/lidos, assim como os movimentos da língua sobre a fala da criança.

Observamos que nas narrativas das duas crianças, formuladas a partir do desenho a elas apresentado (realizado por elas meses antes), a fala promove articulação (BOSCO, 2005; PEROTTINO, 2005) dos traçados realizados nos espaços denominados ‘começo-meio-fim’.

Consideramos que, mesmo se tratando de duas crianças que ainda não leem ou escrevem no sentido convencional desses termos, as suas produções orais mostram o efeito de captura da criança pela escrita, compreendida como funcionamento simbólico (DE LEMOS, 1998, p. 19). Os “erros” em relação aos verbos empregados (e não estamos nos referindo aqui à variedade dialetal das crianças) indicam ainda a heterogeneidade e imprevisibilidade da fala de criança.

Nas duas narrativas produzidas a partir dos desenhos é possível visualizar um narrador que, ao relatar os fatos que ocorreram com as personagens, evidencia a esperteza das personagens. Conforme argumentam Corso e Corso (2006), na história “João e Maria” vem tratada a situação de uma travessia, de uma transformação subjetiva: as crianças saem do contexto de proteção familiar/materna para o mundo exterior/a floresta e conseguem dar conta de situações perigosas que vão surgindo sem recorrer à ajuda dos adultos.

Entendemos que a criança se movimenta em uma estrutura onde comparecem ela, o outro (já falante) e a língua, e é esse movimento que delinea o processo de subjetivação da criança na/pela linguagem. Percebemos que o que aparece na fala das crianças não tem a ver com a memória no sentido de recordação ou de estocagem, mas, ao contrário, está relacionada aos eixos sintagmático e associativo da língua, bem como a um sujeito que surge como efeito da linguagem/dos textos, nos intervalos entre os significantes.

Consideramos que a perspectiva teórica interacionista em aquisição da linguagem permite ler e escutar as narrativas formuladas pelas crianças, ou seja, possibilita colocar a narrativa como um lugar privilegiado para abordar a mudança, a trajetória da criança pela linguagem. A criança entra no sistema simbólico, na língua, que tem uma anterioridade lógica ao sujeito, cuja existência se dá independentemente dele por já estar na coletividade (SAUSSURE, 2006 [1916]). A criança vem a ser capturada pelo funcionamento linguístico-discursivo da língua (DE LEMOS, 2002) por meio de sua relação com a fala/escrita do outro. No entanto, essa trajetória pela linguagem, que inclui tornar-se escrevente da sua língua, é complexa e singular. Os excertos dialógicos ocorridos em sala de aula e as narrativas de duas crianças, a partir do desenho realizado por elas, expõem esse vínculo entre língua e discurso, no sentido mesmo de entrada, nessas falas, de textos vindo do Outro e que são relativos a uma escuta particular de que deles a criança faz.

Destacamos também o efeito da história “João e Maria” em termos de sua eficácia simbólica e da constituição subjetiva dessas crianças, pois o cerne da questão da independência da criança em relação ao adulto – como uma leitura psicanalítica da história nos possibilita – está presente na narrativa das duas crianças.

REFERÊNCIAS

BOSCO, Z. R. *A criança na linguagem: A fala, o desenho e a escrita*. Cefiel, Campinas: Unicamp, 2005.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARVALHO, G. Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 47, n. 1 e 2, jan./dez. 2005.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Expulsos do Paraíso. In: _____. *Fadas no divã*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 41-50.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. *Linguística*, v. 13, p. 23-59, 2001.

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

FIGUEIRA, R. A. Marcas insólitas na aquisição do gênero – evidência do fato autonímico na língua e no discurso. *Linguística*, v. 13, p. 97-144, 2001.

LEMOS, M. T. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem*. Campinas. Mercado das Letras, 2002.

LIER-DE VITTO, M. F.; CARVALHO, G. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: R. M. Quadros, & I. Finger. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 115-146, 2008.

PEREIRA DE CASTRO, M. F.; FIGUEIRA, R. A. *Aquisição da Linguagem*. In: PFEIFFER, C. G.; NUNES, J. H. (Org.) *Linguagem, História e Conhecimento*. Campinas: Pontes, p. 73-102, 2006.

PEROTTINO, S. *O desenho e a narrativa da criança*. Biblioteca do professor. Campinas: CEFIEL da Unicamp/MEC, 2005.

_____. *Sob a condição de não-falar de uma criança: a escrita de caso JM*. 2009. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

Das entrevistas faladas aos relatos escritos: a historicidade das interações verbais

(From spoken interviews to written accounts: historicity of verbal interactions)

Maria Ignez de Lima Pedroso¹

¹Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP)

mi.lima@terra.com.br

Abstract: In this research, based on dialogical conception of language, on linguistic-discursive studies related to written heterogeneity, on studies of discourse associated to French Discourse Analyses and on ethnographic researches that recognize the multiplicity of literacy practices in different social contexts, we investigate the historicity of verbal interactions observed through the linguistic-discursive marks. These marks were inscribed in writing accounts of two children from elementary school, after interviews with their parents about the memories they keep from the gestation to the first three years of life of these children. Results corroborated the importance of personal writing as a significant and motivating practice for mother tongue teaching and learning.

Keywords: dialogism; speech; writing; historicity; discourse.

Resumo: Nesta pesquisa, fundamentada na concepção dialógica da linguagem, nos estudos linguístico-discursivos relacionados à heterogeneidade da escrita, nos estudos do discurso vinculados à Análise do Discurso Francesa e em pesquisas etnográficas que reconhecem uma multiplicidade de práticas de letramentos em diferentes contextos sociais, investigamos a historicidade das interações verbais observada por meio de marcas linguístico-discursivas inscritas na produção escrita de relatos feitos por duas crianças do ensino fundamental, após entrevistas feitas com seus pais sobre as memórias que guardam da gestação até os três primeiros anos de vida de cada uma dessas crianças. Os resultados confirmaram a importância da escrita pessoal como prática significativa e motivadora para o ensino e aprendizagem de língua materna.

Palavras-chave: dialogismo; fala; escrita; historicidade; discurso.

Introdução

Atualmente, o SUS – Sistema Único de Saúde – prioriza o conceito de saúde que vai além da ausência de doença, ampliando as possibilidades de atuação dos profissionais da Saúde, entre eles, a dos fonoaudiólogos, que, interessados em se inserirem em interações verbais significativas com os usuários desse Sistema, têm realizado capacitações promovidas por parcerias realizadas entre o SUS e outras diversas instituições sociais. Desde janeiro de 2010, a Prefeitura de Votuporanga (SP), em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, participa do PROAPI – Projeto de Atenção à Primeira Infância, que prioriza a humanização nos atendimentos às crianças e aos seus familiares. Desse modo, há grande interesse por parte dos pesquisadores e dos profissionais que integram esse Projeto na obtenção de dados vinculados às histórias de vida dessa população. Nesse cenário, foram selecionados os materiais que constituem o *corpus* dessa pesquisa, cujo objetivo é investigar a historicidade das interações verbais por meio da relação sujeito/linguagem e da relação fala/escrita manifestada nas marcas linguístico-discursivas inscritas na produção escrita de relatos feitos por duas crianças do ensino fundamental, atendidas semanalmente no Setor de Fonoaudiologia da Secretaria Municipal da Saúde de Votuporanga.

Percurso teórico

A concepção dialógica da linguagem

Nessa pesquisa, a linguagem é vista, sobretudo em seu princípio dialógico, de acordo com a concepção bakhtiniana, como prática sócio-histórica de interação verbal que manifesta a heterogeneidade do sujeito por meio de enunciados concretos dos gêneros do discurso que o constituem. Esses gêneros são assim denominados:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana [...] que elabora seus tipos *relativamente* estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

De acordo com Bakhtin (2000, p. 279-287), “o enunciado é constituído por três elementos: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional”. Os enunciados característicos de um ou de outro gênero discursivo são determinados pela esfera social, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor com relação a seu(s) destinatário(s). Esse filósofo da linguagem salienta a importância da heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), classificando-os em gêneros primários e secundários. Considera, ainda, que o estudo da natureza do enunciado tem importância capital para todas as áreas da Linguística, sendo essa natureza esclarecida pela inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado e pelo processo histórico de formação dos gêneros secundários de outro.

O discurso

Nos estudos vinculados à Análise do Discurso Francesa, o discurso é definido por Maingueneau da seguinte maneira:

O discurso [...] é um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica e não se pode dissociar a organização de seus conteúdos e o modo de legitimação de sua cena discursiva. (2005, p. 73-74)

Em consonância com esse autor, compreendemos o discurso como um acontecimento constituído pelo interdiscurso, ou seja, como “uma fala que se dá pela reatualização de outras falas, uma fala que revive o traço invisível e evanescente da palavra do Outro” (MAINGUENEAU, 1991, p. 20). Desse modo, o “dizer” retoma um jogo de palavras clássicas, vindas indiscernivelmente de um “interdizer”.

O texto

Jean-Michel Adam, estudioso da Linguística Textual, partindo da importância de uma visão complementar entre os estudos do texto e os estudos do discurso, define o texto “como objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de enunciação” (ADAM, apud Marcuschi, 2008, p. 83).

Levando em conta essa visão de complementaridade, recorreremos a Marcuschi, que se reporta ao trabalho de Coutinho, para apresentarmos ainda as seguintes considerações entre discurso, texto e gênero:

[...] uma das tendências atuais, é a de não distinguir de forma rígida entre texto e discurso, pois se trata de frisar mais as relações entre ambos e considerá-los como aspectos complementares da atividade enunciativa. Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o discurso como “objeto de dizer” e o texto como “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa [...] gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. (COUTINHO, 2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 81-84)

Abordagem social dos gêneros escritos

Seguindo nosso percurso teórico, observamos a ênfase dada por Bazerman ao fato da necessidade de “uma teoria dos gêneros escritos ser dinâmica e estar sempre se modificando, incorporando a criatividade imprevisível das pessoas em situações significativas e motivadoras” (BAZERMAN, 2006, p.10). De acordo com as ideias desse autor, a escrita é imbuída de agência, o que significa que por meio dela podemos alcançar os outros através do tempo e do espaço, para compartilharmos pensamentos, para interagirmos, para explorarmos diferentes sentidos de nossa existência. Em suas palavras:

A escrita pessoal pode ser de grande interesse para as pessoas que os cercam. Mesmo se a escrita imaginativa não chega aos padrões de trabalhos profissionais publicados, tem um valor especial se é feita e compartilhada por pessoas familiares umas com as outras. Se colegas, família e amigos constituem a audiência, a escrita constrói identidade, relações e compreensão mútuas. (BAZERMAN 2006, p. 16-18)

As proposições de Bazerman relacionadas aos gêneros escritos são relevantes, a nosso ver, pois não concebemos a escrita como uma aprendizagem autônoma, mas, sim, vista em seu caráter interativo e agentivo, sobretudo como prática sócio-histórica de letramento, “em sua constituição heterogênea, que manifesta o trabalho do sujeito em sua relação dialógica com a linguagem” (cf. CORRÊA, 2004, p. 294). Nas palavras de Corrêa:

A escrita é um modo de enunciação heterogêneo caracterizado pelo encontro entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. (2004, p. 9)

Com essa visão linguístico-discursiva sobre a escrita, chegamos ao conceito de letramento, tal como o concebe Street (1994, p. 1): “são significados específicos que a escrita assume para um grupo social, dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Desse modo, as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas. Em seus estudos, Street (1994, p. 4) investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas sempre associadas com relações de poder e ideologia, propondo um interessante cruzamento entre os campos ideológicos da personalidade e do(s) letramento(s). Assim, ele cruza os usos e significados do letramento, visto como os modos pelos quais representamos o ler e escrever em diferentes contextos sociais com os usos e significados da noção de personalidade, definida como os modos pelos quais representamos a pessoa em diferentes contextos sociais. Para esse antropólogo, tanto o letramento como a noção de personalidade são vistos como processos ordenadores.

Pesquisas etnográficas relacionadas aos letramentos

Como Street, Lillis também considera o letramento por meio da noção de prática, “indicando que exemplos específicos de uso da linguagem – textos falados e escritos – não existem isoladamente, mas estão ligados com o que as pessoas fazem – práticas no mundo material, social” (LILLIS, 2008, p. 374). Defendendo a utilização da etnografia para diminuir a diferença entre texto e contexto, essa pesquisadora discute, no artigo citado, sobre o valor da etnografia em pesquisa de escrita acadêmica em três níveis, descrevendo, de maneira crítica, as vantagens e as desvantagens dos usos de cada um deles para as pesquisas na área. Esses níveis são: 1. Etnografia como método (entrevista: discurso em torno de textos), 2. Etnografia como metodologia (pesquisas longitudinais: compromisso prolongado do pesquisador com os participantes, com a coleta e com a análise de dados) e 3. Etnografia como teorização profunda (noções de indexicalidade e orientações).

Os três níveis de etnografia acima descritos foram considerados na construção dessa pesquisa, sobretudo o terceiro: a etnografia como teorização profunda, uma vez que as maneiras específicas em que partes de índices de linguagem (indícios de fala/escrita), ou pontos de aspectos de contexto social, modos como os falantes/ouvintes orientam sócio-historicamente para o que é falado e escrito, foram levantados e analisados como apresentaremos adiante.

Das entrevistas faladas aos relatos escritos

Sabemos que a entrevista é um gênero discursivo-textual caracterizado pela interação de dois ou mais participantes, que constroem seu discurso dependendo do tema a ser tratado, partindo das suas perspectivas em relação a esse tema e em relação aos destinatários a quem será dirigida. Por sua vez, os relatos, por definição, constituem-se em gêneros discursivo-textuais caracterizados pela exposição oral ou escrita de um acontecimento, ou seja, são constituídos pela presença de um ou de mais narradores e, pelo menos, duas de suas funções linguísticas podem ser destacadas, de acordo com os estudos relacionados à *Linguística e Poética* (JAKOBSON, 2003, p. 122-162). São elas: a função referencial (privilégio da informação) e a função emotiva (marcas da atitude pessoal: emoções, avaliações, opiniões).

Material e metodologia

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por relatos escritos de duas crianças do ensino fundamental atendidas no Ambulatório de Fonoaudiologia da Secretaria Municipal de Votuporanga (SP). Esses relatos foram produzidos em setembro de 2011, após entrevistas que elas fizeram com seus pais sobre as memórias que eles guardavam da gestação até os três primeiros anos de vida de cada uma dessas crianças: uma menina e um menino, ambos com oito anos de idade. No início e no decorrer do primeiro semestre de 2012, diversas práticas de linguagem (orais e escritas) vinculadas àqueles relatos foram ainda realizadas com essas crianças e com os seus pais, visando à coleta de dados etnográficos e linguístico-discursivos relacionados aos diversos letramentos sociais em que estão inseridos. Desse modo, foram realizados: diálogos em torno dos textos produzidos, preenchimento de formulários, assim como gravações de alguns desses diálogos e das leituras feitas em

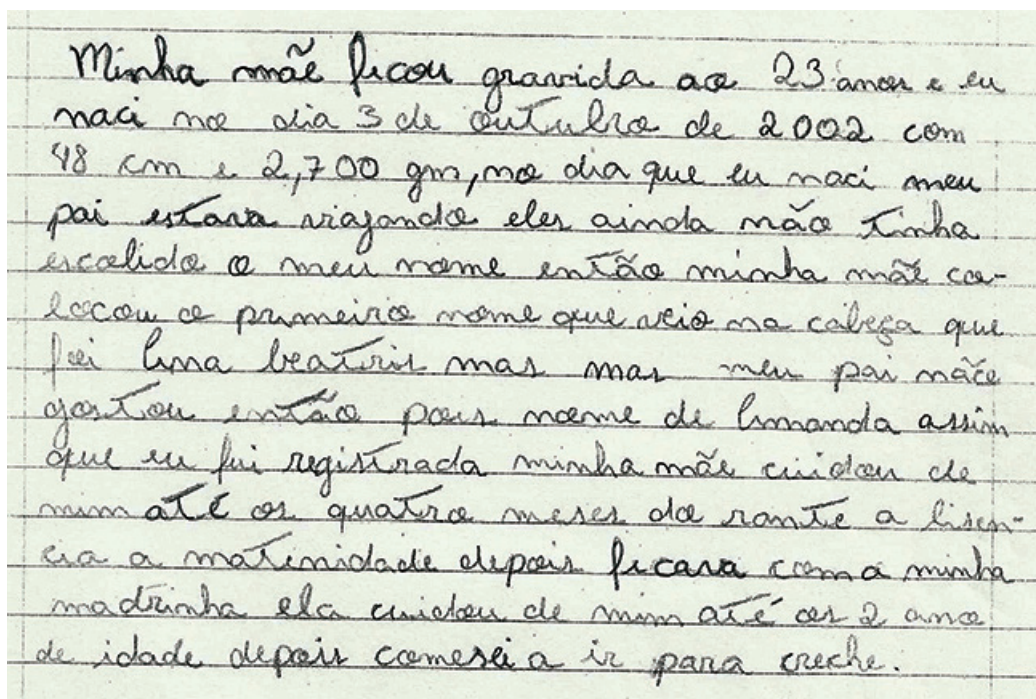
voz alta pelas crianças dos seus próprios textos. Para fins de pesquisa, os pais das duas crianças autorizaram a utilização de todo o material (escrito e oral) produzido.

Questões

Em todo o material acima especificado, sobretudo nos relatos escritos pelas duas crianças, buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: 1. O que discursivamente a oralidade revela sobre os letramentos? 2. Quais e como são as interações que motivam os processos discursivos envolvidos nas práticas sociais de leitura e escrita, observando-se as condições de produção e a historicidade dos sujeitos com a linguagem?

Análises

Relato 1



Minha mãe ficou grávida ao 23 anos e eu naci no dia 3 de outubro de 2002 com 48 cm e 2,700 gm, no dia que eu naci meu pai estava viajando eles ainda não tinha escolhido o meu nome então minha mãe colocou o primeiro nome que veio na cabeça que foi Ana beatriz mas mas meu pai não gostou então pois o nome de Amanda assim que eu fui registrada minha mãe cuidou de mim até os quatro meses do rante a licença a maternidade depois ficava com a minha madrinha ela cuidou de mim até os 2 anos de idade depois comesei a ir para creche.

Figura 1. A. C. P. (menina com oito anos de idade)

Transcrição literal do relato 1¹

- (01) Minha mãe ficou grávida **ao 23** anos e eu **naci** no dia **3** de outubro de 2002 com 48 cm e 2,700 gm, no dia que eu **naci** meu pai estava viajando eles **ainda não tinha escolhido** o meu nome **então** minha mãe colocou **o primeiro nome que veio na cabeça** que foi Ana **beatriz mas mas** meu pai não gostou **então pois** o nome de Amanda assim que eu fui registrada minha mãe cuidou de mim até os **quatro** meses **do rante a licença a** maternidade depois ficava com a minha madrinha ela cuidou de mim até os **2 ano** de idade depois **comesei** a ir para creche.

¹ As palavras e a pontuação destacadas em negrito correspondem às marcas linguístico-discursivas observadas nos relatos que manifestam a relação dialógica desses sujeitos com a linguagem.

Análise do Relato 1: As marcas da relação sujeito/linguagem

Nesse relato, a princípio, parece ter havido um menor envolvimento nos processos de produção textual devido à seleção sucinta de informações fornecidas pela mãe à criança que, provavelmente, inclusive também por essa razão, produziu todo o texto em um único parágrafo.

Seu relato se caracteriza por uma síntese das situações vivenciadas por sua mãe, a partir da gravidez aos vinte e três anos, fato que parece ter sido bastante significativo para essa mãe, visto que começa a contar as suas memórias com essa informação. A seguir, menciona dados antropométricos (peso e altura da criança ao nascer), dados comuns nos Serviços de Saúde. A menção a esses dados pode ser vista como uma atitude responsiva dessa mãe à profissional da Saúde que lhe solicitou essa atividade. Observa-se uma força argumentativa nesse relato manifestada pelo uso do articulador discursivo-argumentativo MAS, que mostra dois atos de fala distintos e um entrechoque de vozes (polifonia) numa estratégia de suspense produzida pelo enunciador. Também é enfática a informação sobre a ausência do pai, um caminhoneiro, que, por motivo de trabalho, estava viajando no dia do nascimento da filha. Essa informação, sobre o motivo da ausência do pai, não foi explicitada no relato produzido pela criança, posteriormente a obtivemos nos diálogos com esses pais no decorrer da pesquisa. Assim como soubemos pela própria mãe que aos vinte e três anos ela já se sentia preparada e queria muito ser mãe. Ela era babá e gostava muito de crianças.

No percurso das nossas interações verbais parece ter ocorrido uma ressignificação para os pais, principalmente para essa mãe sobre o que ela definiu como “pequenos detalhes” da história de vida da sua filha, detalhes que, a princípio, não pareciam ser valorizados, mas, ao serem contados e comentados, passaram a ser muito significativos por mostrarem a ela como e quanto aprendeu com a experiência de ser mãe e com a importância de sua presença no contexto familiar.

Essa criança solicitou a ajuda da profissional/pesquisadora para escrever sobre os significados que essas duas atividades de linguagem, isto é, a entrevista e o relato, tiveram para ela. Conversamos, então, sobre como ela havia feito essas atividades e, desse modo, ela passou a descrever sucintamente em uma folha de rascunho sobre essas suas ações. Finalizou seus comentários dizendo que nunca tinha feito uma entrevista como essa, mas que fez e gostou muito. Desenhou estrelas e corações, assinou o seu nome completo, assumindo assim *responsabilidade enunciativa* (cf. ADAM, 2008, p. 115) dessa sua produção escrita. Acrescentou, ainda, uma observação para manifestar como se sentia desde o seu nascimento e, como se terminasse de escrever uma carta ou um bilhete, deixou um beijo para o(s) destinatário(s).

A relação fala/escrita observada entre as produções escritas e as leituras orais: a presença da fala na escrita e da escrita na fala

Dados encontrados

- (02) Essa criança relacionou coerentemente as partes de seu texto pela prosódia, manifestando a dupla dialogia entre produtor/leitor e entre escrita/oralidade, apontando na leitura oral para indicações de sentido. Desse modo, mesmo usando apenas uma vírgula e um ponto final em todo o seu relato, essa criança já manifesta indícios da percepção da multifuncionalidade linguística dos sinais de pontuação, apresentando marcas enunciativas de interlocução e de construção do sentido);

- (03) Há em seu relato ocorrências de regras do plural do PNP – Português não padrão (Cf. BAGNO, 2000, p. 46-48)
- (04) Ao ler a data de seu nascimento, hesitou dizendo 03 do 10, corrigindo-se a seguir, dizendo três de outubro (o primeiro modo, 03/10 é o mais frequentemente utilizado nas práticas escritas cotidianas). Leu 270 gm em vez de 2,700 Kg;
- (05) Leu a palavra escolhido do modo como a escreveu: escolido, assim como leu a palavra durante do modo como a hipersegmentou na escrita do rante (marcas dos encontros entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas (Cf. CORRÊA, 2004, p. 125)
- (06) Ao perceber a repetição do articulador discursivo-argumentativo MAS no relato escrito, apresentou uma pausa longa e momentos de hesitação, antes de reconstruir na sequência de sua leitura: [mas...o meu...pai];
- (07) Fez inserções lexicais coesivas em sua leitura oral [o meu] nome de Amanda (presença da escrita na fala);
- (08) Na leitura, apropriando-se do texto, substituiu a conjugação verbal no pretérito imperfeito do indicativo: “ficava” pela conjugação verbal no pretérito simples do indicativo: “fiquei”;
- (09) Na penúltima linha, novamente, apropriando-se do texto, excluiu de sua leitura a expressão “de idade”;
- (10) Apresentou hesitação na leitura da palavra comecei, a princípio, dizendo conse...como se quisesse dizer consegui.

Relato 2

A minha gestação foi muito esperada porque minha mãe não tinha o meu pai e não esperava que minha mãe quando minha mãe foi fazer descobriu que era um menino.

Mas ela e meu pai ficaram muito contente porque eu vim com saúde.

Mas na hora de escolher o meu nome foi uma briga porque meu pai queria Felipe e minha madrinha queria Luis então minha mãe decidiu colocar Luis e Felipe todos ficaram contentes.

Mas com três meses minha mãe descobriu que eu tinha anemia e minha mãe começou o tratamento, mas logo já estava melhor.

Então comecei a andar com 9 meses e era um menino muito ardeiro quando eu tinha 2 anos fiztei pulas e janelas do prédio minha mãe ficou muito nervosa pediu para meu pai arrumar uma casa mas mesmo assim eu continuei apertando porque quando meu pai foi colocar a antena em cima da casa ele esqueceu a escada de pl e eu peguei e subi em cima da casa.

Quando eu tinha com 3 anos voltei a pulas janelas mas agora foi a janela da minha casa eu acho que eu ia ardeir de novo e minha mãe não se me trahi toda.

Agora eu já estou com 9 anos e ali que tudo que eu fiz era muito perigoso, mas agora não sou mais.

Porque tenho um irmão mas não que eu e eu tenho que ensinar coisas boas para ele.

E minha vida é muito boa hoje graças a Deus e ao meu pai por ter me ensinado tudo de bem para mim e para meu irmão.

Eu sou minha história.

Figura 2. L. F. S. S. (menino com oito anos de idade)

Transcrição literal do relato 2

- (11) A minha gestação foi muito esperada porque minha mãe não sabia o meu sexo e **nós esperavam** que **vinha** uma menina, **quando** minha mãe foi ganhar descobriu que era um menino.
- Mas** ela e meu pai ficaram **muitos contente porque** eu vim com saúde.
- Mas** na hora de escolher o meu nome foi uma briga porque meu pai queria Felipe e minha madrinha queria Luis então minha mãe decidiu colocar Luis Felipe todos ficaram contentes.
- Mas** com **três** meses minha mãe descobriu que eu tinha anemia **ai minha** começou o tratamento, **mas** hoje já estou melhor.
- Eu comecei a andar com **8** meses e era um menino muito **arteiro quando** eu tinha **2** anos tentei pular a janela do **predio** minha mãe ficou muito nervosa pediu para meu pai arrumar uma casa com medo de eu fazer de novo, meu pai arrumou uma casa **mas mesmo a sim** eu continuei aprontando **porque quando** meu pai foi colocar a antena em cima da casa ele esqueceu a escada de pé e eu peguei e subi em cima da casa.
- Quando** eu estava com **3** anos voltei a pular janela **mas agora** foi a janela da minha casa eu achei que eu ia **avoa** como o homem aranha **mas só me ralei todo**.
- Agora** eu já estou com **8** anos e sei que tudo que eu fiz era muito perigoso, **mas agora não fasso mas**.
- Porque** eu tenho **mas 2** irmãos **mas** novo que eu e eu tenho que ensinar coisas boas para eles.
- E minha vida e muito boa **hoje graças a Deus** e aos meus pais **por-tar me** ensinando tudo de bom para mim e para meus irmãos, essa foi minha **hitória**.

Análise do Relato 2: As marcas da relação sujeito/linguagem

No caso do menino, a entrevista foi feita apenas com a sua mãe, pois seu pai, um mestre de obras, também estava viajando a serviço, quando lhes foi solicitada essa atividade. Desde o início, a mãe dessa criança se mostrou bastante envolvida para realizar essas atividades.

No relato escrito pela criança, por meio do uso frequente dos marcadores discursivo-argumentativos, dentre eles, principalmente, o uso do marcador MAS, é possível observar a força argumentativa dos enunciados na relação sujeito/linguagem dessa mãe na construção do discurso que se refere às suas memórias sobre a história de vida desse seu filho. Os usos desse marcador, como já comentado no relato anterior, mostram dois atos de fala distintos, um entrechoque de “vozes” que falam de perspectivas de pontos de vista diferentes, ou seja, mostram o fenômeno da polifonia. Mostram uma estratégia argumentativa de suspense e sinalizam na história vários momentos de adversidade, geralmente ditos como superados de modo feliz, graças à fé que a família tem em Deus e às atitudes conciliatórias e determinadas dessa mãe.

Na seleção de fatos contados por ela são priorizadas as ações, os comportamentos e as características de personalidade dos familiares, sobretudo da criança (uso do modalizador: arteira), embora também faça referência à saúde e ao desenvolvimento neuropsicomotor da criança, destacando que começou a andar com oito meses; nada comenta sobre quando e como se deu a aquisição e o desenvolvimento de linguagem. Possivelmente, decidiu enfatizar nessa entrevista momentos marcantes para ela relacionados às situações de risco que justificassem a qualificação de arteiro atribuída a esse filho.

Quando conversamos sobre o modo como foi feita a entrevista e o relato escrito, essa mãe disse que, inicialmente, escreveu sobre o que lhe havia sido solicitado para que seu filho copiasse o texto produzido por ela. No entanto, devido ao fato de a criança não conseguir compreender bem a letra dela, decidiram, a partir de certa parte do texto, continuar a

atividade como se fosse um ditado, isto é, a criança escrevia o que ela lhe ditava (menção às práticas escritas institucionalizadas). Essas informações contribuíram para a análise da produção textual da criança que, em seu relato, usa paragrafação, acentuação e os sinais de pontuação, demonstrando maior contato e atenção às marcas presentes em práticas de escrita.

Houve também um grande envolvimento da criança nessa produção textual, uma vez que, quando ouvindo ou copiando o que lhe foi contado, não substituiu o pronome de primeira pessoa do plural nós pelo pronome pessoal de terceira pessoa eles, atribuindo *responsabilidade enunciativa* (cf. ADAM, 2008, p. 115) a sua escrita. Esse envolvimento pode ainda ser observado nos usos assistemáticos da pontuação, assim como nos implícitos e pressupostos sinalizados nas omissões de palavras imaginadas como já ditas/escritas pela criança (Por ex: ganhar nenê → ganhar -----; minha mãe → minha ----).

Quanto às respostas escritas nos formulários com relação aos significados que essas duas atividades tiveram para essa mãe e para essa criança, a mãe disse não ter compreendido bem o que lhe era solicitado no enunciado daquela questão. Por isso, decidiu respondê-la reproduzindo o que já havia escrito e contado para o seu filho. Desse modo, produziu também um relato escrito, direcionando as informações à pesquisadora e a outros possíveis destinatários. Finaliza seu texto como se finalizasse uma carta pessoal utilizando-se dos seguintes dizeres: “Vou terminando...”.

Mais do que manifestarem a consequência de uma leitura equivocada, esses dados reforçam, a nosso ver, o envolvimento dessa mãe, desejando marcar também a sua *responsabilidade enunciativa* (cf. ADAM, 2008, p. 115) na construção dos processos discursivo-textuais da história de vida do filho. Manifestam significativas relações inter-genéricas que constituem a sua historicidade. A resposta da criança a essa questão confirma o seu envolvimento na produção das atividades solicitadas, uma vez que, em poucas palavras, manifesta o seu contentamento em saber sobre fatos de sua vida que ainda não sabia. Oralmente, disse ter gostado muito de saber, sobretudo, sobre as suas artes de subir em telhados e de pular janelas.

A relação fala/escrita observada entre as produções escritas e as leituras orais: a presença da fala na escrita e da escrita na fala

Dados encontrados

- (12) Em algumas palavras constituídas pelos fonemas /l/ e /r/, como por exemplo: Felipe e esperavam, a criança omite ou pronuncia de modo impreciso esses sons: Felipe → Fe() ipe; esperavam → espe() avam. São ocorrências assistemáticas observadas principalmente em sua fala espontânea;
- (13) No segundo parágrafo, lê inicialmente as palavras “muito contente” no singular, mas, a seguir, corrige a sua leitura, lendo as palavras “muitos contente”, usando o plural apenas em uma dessas palavras, lendo-as exatamente como estão escritas no relato (percepção dos diferentes usos do plural no Português Padrão e no Português Não Padrão);
- (14) No terceiro parágrafo, apropriando-se do texto, lê inicialmente “minha mãe” no lugar de “minha madrinha”, mas logo em seguida faz a correção e lê “minha madrinha” como está escrito no relato;
- (15) No quarto parágrafo, na segunda linha, hesita bastante e repete a palavra “minha” ao ler o enunciado: [aí minha...começou o tratamento], demonstrando perceber uma alteração lexical: a falta da palavra “mãe” ou a não necessidade do uso do pronome “minha”;

- (16) No quinto parágrafo, apresenta hesitações na leitura como se não estivesse conseguindo compreender devidamente a grafia de algumas palavras, insere o pronome pessoal “meu”, ao se referir ao prédio em que morava, insere também, na quarta linha desse parágrafo, o artigo definido masculino o, antes de ler [meu pai] (marcas da escrita na fala). Na última linha, quase insere o dêitico “lá” antes de ler “... em cima da casa” como se estivesse se inserindo também espacialmente nesse discurso. Ainda na terceira linha desse parágrafo, lê a palavra “assim” sem hipersegmentá-la.
- (17) Usa a mesma pronúncia para palavras semelhantes com diferentes funções linguísticas: “mas” (articulador discursivo-argumentativo) e “mais” (advérbio de intensidade), usando geralmente a pronúncia “mas”;
- (18) Na leitura, novamente, apropriando-se do texto, insere o plural na palavra “novo”, pronunciando: irmãos ma(i) s novos (uso do plural do Português Padrão);
- (19) Na segunda linha, do último parágrafo, inicialmente lê “dos meus pais”, a seguir, hesita bastante e finalmente lê “aos meus pais”, demonstrando estranhamento e dificuldades na percepção da grafia dessas palavras. Também, nessa mesma linha, lê do modo como estão escritas as palavras “por – tar”, sinalizando como escrevente a sua circulação dialógica pelos três eixos do imaginário sobre a escrita. (cf. CORRÊA, 2004, p.14-15).

Considerações finais

Consideramos bastante significativo o fato de as duas crianças narrarem, em primeira pessoa, as memórias contadas por seus pais sobre os seus primeiros anos de vida, pois, desse modo, assumiram discursivamente a posição de protagonistas das histórias de suas vidas, manifestando, por meio dessa voz narrativa, também a possibilidade de penetrarem com maior profundidade no universo social e psicológico que as circundam. Pudemos observar nas atitudes responsivas das mães um predomínio da função emotiva, ou seja, ênfase nas marcas da atitude pessoal e valorativa delas em relação à seleção de informações fornecidas aos seus filhos e à profissional da Saúde pesquisadora que lhes solicitou essas atividades de linguagem.

Conforme acreditávamos, pudemos encontrar índices de polifonia, de vozes vindas de um interdizer, observados nas produções dos discursos, principalmente nos usos frequentes do articulador discursivo-argumentativo MAS e no uso de expressões populares vindas da memória discursiva coletiva. Nos dois relatos, as ocorrências de regras apreendidas naturalmente do PNP - Português Não Padrão - manifestam a historicidade dos sujeitos em um patrimônio linguístico compartilhado no convívio familiar. Pudemos ainda constatar a manifestação de relações intergenéricas também constituindo a historicidade dos discursos produzidos por uma das crianças e por uma das mães (fronteiras entre os gêneros discursivos relato e carta pessoal).

Os dados encontrados nas observações de como se manifesta a relação fala/escrita entre as produções escritas e as leituras orais feitas pelas crianças reafirmaram a constituição heterogênea da escrita, visto que puderam ser enumeradas diversas ocorrências mostrando a presença de uma fala na escrita e de uma escrita na fala, evidenciando a circulação dialógica desses escreventes por práticas sociais orais e letradas.

Os estudos etnográficos foram de fundamental importância, pois, de fato, ampliaram a compreensão sobre o que está envolvido nas práticas orais e escritas dos letramentos dos sujeitos dessa pesquisa, possibilitando, além do conhecimento das condições de produção dos processos discursivo-textuais investigados, também respostas interessantes para as

duas questões levantadas nessa pesquisa. Para a primeira delas, verificamos que, discursivamente, no percurso das cenas de enunciação vivenciadas, a oralidade revelou o caráter dialógico e multidimensional da linguagem, desempenhando importantes funções linguístico-discursivas relacionadas à coesão e à coerência das práticas de letramentos investigadas, uma vez que, em diversas interações face a face com os sujeitos participantes obtivemos informações fundamentais para a compreensão das histórias de vida relatadas nas produções escritas das duas crianças. Para a segunda questão, pudemos encontrar como resposta a confirmação de que as práticas discursivas relacionadas à escrita pessoal, mais do que possibilitarem a construção de identidades, de relações e de compreensão mútuas, sobretudo permitem, pela presença do interdiscurso na produção dos sentidos, interessantes ressignificações de acontecimentos já vividos, constituindo-se em práticas interativas muito motivadoras pelo alto grau de envolvimento proporcionado nos momentos de produção textual, momentos em que o enunciador antecipa seus co-enunciadores, ou seja, os outros destinatários com quem poderá posteriormente compartilhar essas histórias.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Revisão técnica Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008. 368 p.
- BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 171 p.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.
- BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e escrita*. Organização de Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio, tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 309 p.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003. 162 p.
- LILLIS, T. Ethnography as method, methodology and deep theorizing: closing the gap between text and context. *Written Communication*, v. 25, n. 3, p. 353-388, July 2008. Disponível em: <<http://wex.sagepub.com>>. Acesso em: 27 ago. 2012
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: _____. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 3, p. 69-92.
- _____. L'Archive. In: _____. *Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991. p. 9-28.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 205 p.

STREET, B. V. Cross-cultural perspectives on literacy. In: VERHORVEN, L. (Ed.) *Functional Literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: Johns Benjamins, 1994. p. 95-111.

A influência da escrita na pronúncia do português falado por japoneses

(The influence of writing on the pronunciation of Portuguese spoken by Japanese)

Gustavo Massami Nomura¹

¹Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Universidade de São Paulo (USP)

gustavonomura@usp.br

Abstract: This study aims to observe the production of complex syllable structures, with a consonant in complex onset or coda, by Japanese learners of Portuguese in the city of São Paulo. Among the problems found, there is the insertion of the vowel [u] instead of [i] when the word presents graphically the consonants /d/, /t/, /b/ e /p/ in final syllable position, although it is possible for Japanese to pronounce these consonants with [i]. Furthermore, the consonant /l/ in final syllable position can be pronounced as the glide [w], which is possible in Japanese. However, they rhotacize the consonant and insert the vowel [u] for the CVC syllable to be resyllabified into two CV syllables. The results show that some of the pronunciation problems cannot be explained by the word orthoepy but by the orthography.

Keywords: L2 phonology; Portuguese as L2; Japanese phonology; syllable acquisition

Resumo: Este estudo tem por objetivo observar a produção de estruturas silábicas complexas, com a consoante na posição de ataque complexo ou coda, por falantes japoneses em processo de aprendizagem da língua portuguesa na cidade de São Paulo. Entre os desvios encontrados, está a inserção da vogal [u] em vez de [i] quando a palavra apresenta graficamente as consoantes /d/, /t/, /b/ e /p/ em final de sílaba, apesar de a pronúncia dessas consoantes com a vogal /i/ ser possível na língua japonesa. Além disso, a consoante /l/ em final de sílaba pronunciada como a semivogal [w] também seria possível em japonês. No entanto, o que se observou foi a rotacização da consoante /l/ e a epêntese da vogal [u] para que a sílaba CVC fosse ressilabificada em duas sílabas CV. Isso mostra que alguns dos desvios não podem ser explicados se considerada a ortoépia da palavra, mas a sua ortografia.

Palavras-chave: fonologia de L2; português como L2; fonologia do japonês; aquisição silábica

Introdução

De acordo com dados divulgados em 2009 pelo Ministério do Trabalho e Emprego, o Brasil abrigava 128.090 estrangeiros de nacionalidade japonesa. Número suficiente para classificar o Brasil como o país com a maior comunidade de origem japonesa fora do Japão.¹ No entanto, há poucos estudos sobre o ensino de português para japoneses. Trabalhos nessa área seriam extremamente relevantes para auxiliar os professores interessados em lecionar português para esse público. Este trabalho, nesse sentido, vem ser um estudo de caso realizado com japoneses em processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Este artigo tem por objetivo observar a possibilidade de haver influência da grafia das palavras na pronúncia do português falado por aprendizes japoneses nos casos em que os desvios não podem ser explicados quando se considera a pronúncia da palavra por falantes nativos. Os dados aqui apresentados foram coletados originalmente não para

¹ Dados disponíveis no *site* <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/hoje-e-dia-nacional-da-imigracao-japonesa.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

observar a influência da escrita na pronúncia, mas os desvios causados pela diferença de estrutura silábica entre L1 e L2. No entanto, alguns dos problemas encontrados podem ter sua ocorrência explicada quando levada em consideração a ortografia da palavra e não sua ortoépia. Não se pretende, desta forma, que este trabalho seja uma resposta definitiva sobre o assunto, mas apenas um estudo de caso.

Primeiramente, será apresentada a noção de sílaba utilizada neste trabalho; depois, serão apresentados os sistemas fonológicos da língua portuguesa e japonesa; seguido de uma breve noção de transferência linguística de acordo com os modelos de Análise Contrastiva e Interlíngua; e, por fim, serão apresentados os desvios encontrados com as respectivas análises.

Fundamentos teóricos

Representação da sílaba na fonologia autosegmental

Como destaca Goldsmith (2011), a sílaba é uma das construções mais antigas nos estudos de linguagem e a maioria das teorias em fonologia tem um lugar para a sílaba. O autor destaca, por exemplo, a importância da noção de sílaba na reconstrução dos sons da língua protoindo-europeia no século XIX. Apesar de ser uma noção antiga, Nespor e Vogel (1986) destacam que, na fonologia gerativa, apenas em meados da década de 1970, a sílaba é aceita como unidade fonológica.

Na fonologia autosegmental (SELKIRK, 1982), propõe-se que há uma organização hierárquica da sílaba com as categorias Ataque (A) e Rima (R), que pode se dividir em Núcleo (N) e Coda (Co). O Núcleo é a única categoria obrigatoriamente preenchida e, como destaca Silva (2009), no português associa-se a unidades V. Seguindo a estrutura proposta pela teoria, temos a seguinte representação para a palavra ‘professor’:

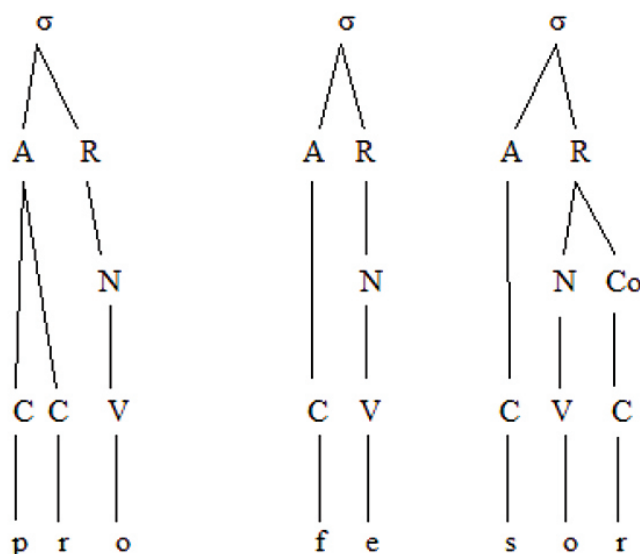


Figura 1. Representação silábica da palavra professor

Na Figura 1, vemos o exemplo de três das estruturas silábicas possíveis na língua portuguesa: a primeira sílaba possui duas consoantes ocupando a posição de ataque, a

qual chama-se ataque complexo; a segunda possui a estrutura básica CV, e a terceira possui uma consoante na posição de coda. Como veremos adiante, a língua japonesa não permite as estruturas CCV e CVC em final de palavra na sua fonologia.

O sistema fonológico da língua portuguesa

Conforme proposto por Ferreira Netto (2001), Jubran (2004) e Cristóvão Silva (2009), pode-se chegar ao seguinte quadro fonológico das consoantes da língua portuguesa:

Quadro 1. Consoantes da língua portuguesa

	oclusivas	fricativas	vibrante múltipla	vibrante simples	lateral	glide	nasal
bilabial	p b						m
labiodental		f v					
dental	t d						n
alveolar		s z	r	ʀ	l		ɲ
palatal		ʃ ʒ			ʎ		
velar	k g						
glotal							

Da mesma forma, chega-se a sete vogais do português:

Quadro 2. Vogais da língua portuguesa

	anterior	central	posterior
fechada	i		u
semifechada	e		o
semiaberta	ɛ		ɔ
aberta		a	

Entre os casos relevantes de alofonia, podemos destacar a realização de /d/ como a africada [dʒ] diante de /i/ e /j/ e como [d] nos demais ambientes. Por exemplo, [ˈde.do] e [ˈdʒi.kə].

A contraparte surda /t/ também é realizada como a africada [tʃ] diante de /i/ e /j/ e realiza-se [t] nos demais ambientes, como [ˈtʃi.ro] e [ˈtɛ.to].

A língua portuguesa possui uma ampla variedade de possibilidades silábicas. No Quadro 3, são listadas as sílabas possíveis na língua portuguesa:

Quadro 3. Estruturas silábicas da língua portuguesa

tipos de sílaba	exemplos
V	/a.ba.ka.ˈʃi/
CV	/ˈkɔ.la/
CVC	/ceɾ.ˈte.za/
CCV	/ˈpra.to/
VC	/es.ˈkɔ.la/
CVCC	/pɛɾs.pi.ˈcaz/
CCVC	/ʃa.ˈdɾɛs/
CCVCC	/tɾɛ̃Ns.ˈpɔɾ.te/
VG	/ˈɔj.to/
VGC	/ˈejs/
CVG	/ˈbej.ʒo/
CCVG	/ˈtɾow.ʃa/
CVGC	/ˈmajɐs/
CCVGC	/vi.ˈtɾajɐs/

No caso das sílabas com uma consoante pré-vocálica, Cristóvão Silva (2009) observa que /ɲ, ʎ, r/ somente podem ocorrer em posição intervocálica, ou seja, essas consoantes não podem ocorrer em início de palavra e a sílaba anterior deve terminar com uma vogal oral. Há duas exceções: ‘nhoque’ e ‘lhama’. Trata-se, no entanto, de empréstimos e há possibilidade de pronunciá-las como ‘[i]nhoque’ e ‘[i]lhama’.

Em relação às sílabas com duas consoantes pré-vocálicas, a autora observa que a primeira consoante deve ser uma obstruente (/p, b, f, v, t, d, k, g/) e a segunda uma líquida (/l, r/). O encontro consonantal /dl/ não ocorre em português e /vl/ só ocorre em nomes próprios (Vladimir, Vladimir). O encontro /vr/ e /tl/ não pode acontecer no início da palavra, mas é encontrado em algumas palavras, como li/vro/ e a/tlas/.

A posição pós-vocálica da sílaba pode ser ocupada pelas consoantes /S, R, l, N/. Quando há duas consoantes pós-vocálicas, a segunda posição deve ser obrigatoriamente preenchida por /S/.

A fonologia da língua japonesa

De acordo com Vance (1987), o quadro das consoantes da língua japonesa levando-se em consideração o dialeto padrão é o seguinte:²

² A língua japonesa considerada padrão corresponde ao dialeto utilizado na região da capital Tóquio. É a língua ensinada na escola e utilizada na televisão ou em comunicações oficiais.

Quadro 4. Consoantes da língua japonesa

	oclusivas	fricativas	vibrante múltipla	vibrante simples	lateral	glide	nasal
bilabial	p b						m
labiodental							
dental	t d						n
alveolar		s z		r			
palatal		ʃ ʒ				j	
velar	k g					w	
glotal		h					

Pode-se observar que mesmo as consoantes que não fazem parte do sistema fonológico do português podem ser encontradas na fala de algumas regiões do Brasil, como é o caso da fricativa glotal /h/, encontrada em algumas variantes como o diletto mineiro. Em relação às vogais, há cinco na língua japonesa:

Quadro 5. Vogais da língua japonesa

	anterior	central	posterior
fechada	i		u
semifechada	e		o
aberta		a	

Como pode ser observado, com exceção da vogal /u/ produzida de forma não arredondada, as demais vogais também são encontradas na língua portuguesa.

Há alguns casos de alofonia que devem ser destacados. O fonema /s/ antes da vogal /i/ será realizado como o alofone palatal [ʃ]. Nos demais ambientes, permanecerá como [s]. Como no caso de [sa.ʃi.'mi] 'peixe cru', no qual podemos ver a pronúncia [s] diante de /a/ e [ʃ] diante de /i/.

Os fonemas /t/ e /d/ são assim pronunciados antes das vogais /a/, /e/ e /o/. Antes da vogal /i/, assim como em português, serão pronunciados respectivamente [tʃ] e [dʒ]. Antes de /u/ se realizarão como [ts] e [dʒ]. Por exemplo, [ta.'ku] 'cozinhar', [tʃi.'ga.u] 'estar errado' e [tsu.'ku] 'pegar' e a contraparte vozeada [da.'su] 'tirar', [dʒi.do.ri] 'galinha' e [bin. dzu.'me] 'conserva em lata'.

O fonema /z/ diante da vogal /i/, assim como /d/ também será pronunciado [dʒ] e diante de outras vogais se realizará como [dz]. Por exemplo, [dʒi.'kan] 'horário' e [dze.'hi] 'sem falta'.

O fonema /h/ diante de /u/ sofrerá anteriorização e se realizará como a fricativa labiodental [f]. Diante das demais vogais manterá a pronúncia glotal [h]. Por exemplo, [ha.na.'bi] 'fogos de artifício', [he.i.'a] 'sala', [hi] 'sol', [hon] 'livro' e [fu.'ne] 'navio'.

Itô (1987) propõe seis possibilidades de realizações silábicas na língua japonesa conforme pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6. Estruturas silábicas da língua japonesa

tipos de sílaba	exemplos
V	/i.ke.ˈba.na/
CV	/ka.mi.ˈka.ze/
CVC	/gak.ˈko/
CVn	/kam.ˈpa.i/
CVV	/kaj.ˈsoo/
CVVC	/toot.ˈte/

Nos casos em que há sílabas fechadas CVC ou CVVC, observa-se que todas essas sílabas são fechadas por consoantes geminadas. Assim, essa estrutura silábica não pode ocorrer em final de palavra, ou seja, a palavra /gak.ko/ é possível, mas não uma palavra como /gak/ ou /ko.gak/. Também não pode ocorrer se a sílaba seguinte não iniciar com a mesma consoante, portanto, /gak.po/ não seria uma palavra permitida pela fonologia da língua japonesa.

Em relação a estruturas silábicas não permitidas na fonologia da língua, Itô e Mester (1995) mostram que na incorporação de empréstimos de palavras do inglês, os japoneses recorrem a duas estratégias: inserção vocálica, como em ‘festival’ [fe.su.ti.ba.ruu], ou apagamento consonantal normalmente substituído por alongamento vocálico, como em ‘party’ [paa.tii].

Aquisição de L2

Um dos modelos que surge para explicar a aquisição de L2 é o da Análise Contrastiva (AC). De acordo com Lado (1957), traços diferentes entre L1 e L2 são difíceis de serem aprendidos e traços semelhantes são fáceis. O contraste entre as duas línguas serve, dessa forma, para prever quais estruturas de L2 seriam mais fáceis ou mais difíceis de se aprender. Nemser (1971) diz que sempre haverá transferência da L1 para a L2. Essa transferência pode ser positiva, quando há utilização produtiva da L1 no desempenho da L2, ou negativa, quando há um efeito inibidor na aprendizagem da L2 devido aos hábitos da L1. Neste caso, também pode ser classificada como interferência. No nível fonético-fonológico, Lado (1957) afirma que, ao aprendermos uma L2, tendemos a transferir nossos fonemas e suas variantes, nossos padrões de acentuação e ritmo e nossa acentuação.

A transferência também é a principal característica do modelo de interlíngua (IL), segundo Selinker (1972). Pode haver transferência linguística no emprego de elementos, regras e subsistemas da IL que procedem da L1 do aprendiz. No entanto, diferentemente da proposta da Análise Contrastiva, postula-se também a transferência de instrução, relacionada aos elementos identificáveis nos processos de ensino/aprendizagem a que os aprendizes são submetidos. Também pode haver transferência intrusiva, quando há uso consciente da L1 na L2 como forma de suprir uma carência que o próprio aprendiz identifica, e a transferência criativa, quando o aprendiz cria unidades lexicais com fragmentos de vocábulos/ estruturas fixas de L1 e L2.

Pesquisa

A primeira parte da pesquisa consistiu na gravação da leitura de trinta palavras com três informantes japoneses estudantes de português na cidade de São Paulo há cerca de seis meses. A eles foi apresentada uma lista de palavras descontextualizadas que eles deveriam ler em voz alta. Os dados apresentados neste artigo referem-se aos erros de apenas um dos informantes.

A segunda parte da pesquisa consistiu na gravação de fala espontânea durante uma aula de português na cidade de São Paulo. Ao professor coube apenas iniciar a conversa com uma pergunta sobre como havia sido o fim de semana e depois disso deixou-se que a conversa fluísse livremente sem um tópico específico ou direcionado. Para este artigo, foram selecionados dados de três informantes japoneses residentes no Brasil há no mínimo 2 anos.

Leitura de palavras

Abaixo, destacam-se alguns dos desvios encontrados durante a leitura das palavras:

- (01) as [ˈa.su]
- (02) meses [ˈme.ze.su]
- (03) ser [ˈse.ru]
- (04) autor [aw.ˈto.ru]
- (05) frete [fu.ˈrɛ.ʃi]
- (06) criará [ku.ri.a.ˈra]
- (07) atleta [a.tu.ˈrɛ.tɛ]
- (08) blefe [bu.ˈrɛ.fi]

Nos desvios descritos acima, foi utilizada a inserção vocálica para simplificação silábica. Nas sílabas CVC, houve a inserção da vogal /u/ após a coda silábica quando esta posição foi ocupada por /s/, como em (01) e (02); ou /r/, como em (03) e (04). Nas sílabas do tipo CCV, também houve a inserção da vogal /u/ no ataque complexo, dividindo-a em duas sílabas CV, como se observa nos casos de (05) a (08). Quando a segunda posição de ataque estava ocupada pela consoante /l/, como em (07) e (08), houve ainda a rotacização do [l] em [r], possivelmente por não haver consoantes líquidas laterais na língua japonesa. Em todos os casos, pode-se observar que não há deslocamento do acento primário em relação à sílaba que ele originalmente acompanha. Por exemplo, em (02), a palavra paroxítona tornou-se proparoxítona para que o acento se mantivesse na sílaba [me].

- (09) advogado [a.du.vo.ˈga.du]
- (10) pacto [ˈpa.ku.to]
- (11) ritmo [ˈhi.to.mo]
- (12) adquiriu [a.do.ci.ˈriw]
- (13) solstício [so.rus.ˈʃi.siw]

- (14) calculadora [ka.ru.ku.ra.'do.rɐ]

Como pode ser observado nos desvios de (09) a (14), o processo de inserção vocálica e ressilabificação ocorreu mesmo nas palavras que poderiam ser pronunciadas em japonês. Nas palavras de (09) a (12), os brasileiros inserem a vogal [i], para não ocorrer de a coda ser preenchida por uma consoante que não pode ocupar essa posição. Com a inserção da vogal, a consoante que estaria em coda passa a ser ataque da sílaba seguinte e não deveria oferecer dificuldade para a pronúncia de um falante japonês. Em (09), uma pronúncia possível seria [a.dʒi.vo.'ga.du], com isso a sequência silábica se inicia com uma sílaba V e segue com quatro sílabas CV. Não há, na pronúncia, nenhuma sílaba com consoante em coda. No entanto, ao observar a palavra 'advogado' escrita, o falante estrangeiro pode ter a impressão de que 'ad' se trata de uma sílaba com consoante em coda. Em (10), apesar de a palavra aparentemente ter a primeira sílaba CVC 'pac', a palavra é pronunciada pelos brasileiros como ['pa.ci.tu], com três sílabas CV. O mesmo pode ser dito em relação a (11) com a pronúncia ['hi.ʃi.mu] e em (12) com [a.dʒi.ci.'riw]. Nesses dois últimos casos, o falante japonês optou pela inserção da vogal [o] em vez de [u] por não haver na fonologia do japonês as combinações [tu] e [du]. No entanto, essa escolha não ocorreu em todos os casos, como se observa em (09).

O outro caso que não ofereceria dificuldade para um falante japonês é o da consoante /l/ que, na posição de coda, é pronunciada pelos paulistanos como a semivogal [w], som que também existe em japonês. Mesmo assim, como se observa em (13) e (14), o falante japonês, ao verem a consoante 'l' escrita, optou pela inserção da vogal [u] da mesma forma como fizeram com as outras consoantes que ocupavam posição de coda. Além disso, houve a rotacização do /l/ como nas outras palavras em que essa consoante ocupa a posição de ataque.

Fala espontânea

Abaixo, estão alguns dos desvios encontrados durante a gravação da fala espontânea:

- (15) lugar [ru.'ga.ru]
(16) dizer [dʒi.'ze.ru]
(17) jantar (s.m.) [dʒɛ̃.'ta.ru]
(18) muitas ['muɰj.tɛ.su]
(19) Liberdade [ri.be.ru.'da.dʒɪ]
(20) português [po.ru.to.'ges]
(21) normal [no.ru.'maw]
(22) virtual [vi.ru.tu.aw]

Assim como na pesquisa feita com a leitura de palavras, na fala espontânea foi recorrente a paragoge de [u] após a consoante em coda de uma sílaba CVC, tanto quando a sílaba ocupa a posição final de uma palavra, como ilustram os exemplos de (15) a (18), quanto na posição medial de uma palavra, como ilustrado nos casos de (19) a (22). As produções em (21) e (22) mostram o /l/ sendo pronunciado como [w] no final da palavra sem que haja ressilabificação.

Além da inserção vocálica, outra estratégia utilizada foi o apagamento da consoante em coda, como ilustram os casos de (23) a (27):

- (23) verdura [ve.ˈdu.ra]
- (24) verdade [ve.ˈda.dʒɪ]
- (25) porque [pu.ˈke]
- (26) carne [ˈka:.nɪ]
- (27) mesmo [ˈme.mu]

Nesses casos, houve somente o apagamento da vogal em coda com exceção de (26), que também apresentou o alongamento da vogal.

No caso das sílabas com ataque complexo, do tipo CCV, observaram-se os mesmos erros da primeira parte da pesquisa, como ilustram os casos de (28) a (30):

- (28) trabalhou [tu.ra.bɐ.ˈlow]
- (29) claro [ku.ˈra.ru]
- (30) reflete [xe.fu.ˈrɛ.tʃi]

Houve a inserção da vogal [u] entre as duas consoantes que ocupam a posição de ataque, ou seja, uma sílaba CCV torna-se duas sílabas CV. Além disso, observa-se a rotacização de /l/ quando este ocupa a segunda posição de ataque.

Mais uma vez, ocorreram erros que apenas poderiam ser explicados se for considerada a grafia da palavra, como se observa nas palavras abaixo:

- (31) futebol [fu.tʃi.ˈbo.ru]
- (32) igual [i.ˈgwa.ru]
- (33) bolsa [ˈbo.ru.sɐ]
- (34) calma [ˈka.ru.mɐ]
- (35) Sílvia [ˈʃi.ru.bjɐ]
- (36) recepcionista [xe.se.pu.sjo.ˈnis.tɐ]

Apesar da produção do /l/ em coda como [w] em (21) e (22), na pronúncia apresentada em (31) até (35), há rotacização da consoante e acréscimo da vogal [u] para que a sílaba CVC seja ressilabificada em duas sílabas CV. Isso ocorreu tanto quando a sílaba aparece na posição final da palavra, como em (31) e (32), quanto na posição medial, como em (33), (34) e (35). A palavra em (35) mostra ainda outros processos fonológicos ocorrendo, como a palatalização do /s/ antes da vogal /i/, processo fonológico que ocorre na L1 desse falante, e a bilabialização da consoante /v/, que não faz parte do sistema fonológico da língua japonesa.

A palavra em (36) mostra ainda um caso em que os falantes brasileiros realizariam a inserção da vogal [i] após a consoante /p/, pronunciando [xe.se.pi.sjo.ˈnis.tɐ], mas o falante estrangeiro opta pela epêntese da vogal [u]. Nesse caso, o provável *input* a que o

falante foi exposto não foi oral, pois não haveria dificuldade para repetir a palavra [xe.se.pi.sjo.'nis.tɐ], mas provavelmente foi escrito e ao se deparar com a grafia 'repcionista', em que a consoante 'p' parece ocupar uma posição de coda silábica, o falante aplicou o mesmo processo utilizado para outras consoantes que aparecem nessa posição.

Considerações

Os dados apresentados mostram que há influência da L1 do aprendiz na produção de L2, como postulavam a Análise Contrastiva e o modelo de Interlíngua. No entanto, alguns desses erros não podem ser explicados considerando-se apenas as diferenças entre os sistemas fonológicos de ambas as línguas. A proposta de análise deste artigo para esses casos mostrou que é possível justificar os desvios que não podem ser explicados pela ortoépia pela ortografia da palavra.

Selinker (1972) fala sobre a possibilidade de haver transferência de instrução de acordo com o modelo de Interlíngua. Desta forma, é possível criar a hipótese de que, entre os fatores que influenciam na aquisição e produção de L2, está o processo de ensino/aprendizagem a que esse falante foi submetido. Este artigo, por ser apenas um estudo de caso, não permite afirmar que há influência da escrita na pronúncia e que isso é causado pela forma de instrução a que os aprendizes são submetidos com exposição precoce à palavra escrita. Um estudo específico nesse sentido ainda precisa ser feito.

REFERÊNCIAS

- CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERREIRA NETTO, W. *Introdução à fonologia da língua portuguesa*. São Paulo: Hedra, 2001.
- GOLDSMITH, J. A. The syllable. In: GOLDSMITH, J. A.; RIGGLE, J.; YU, A. C. L. (Ed.). *The handbook of phonological theory: second edition*. Oxford: Blackwell, 2011. cap. 6, p. 167-196. Disponível em: <<http://hum.uchicago.edu/~jagoldsm//Papers/syllables.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.
- ITÔ, J. *Syllable theory in prosodic phonology*. 1986. 228 f. Tese (Doutorado em Filosofia, PhD) - University of Massachusetts, Cambridge, 1987.
- ITÔ, J.; MESTER, R. A. Japanese phonology. In: GOLDSMITH, J. A. (Ed.). *The handbook of phonological theory*. Oxford: Blackwell, 1995. p. 817-838.
- JUBRAN, S. A. C. *Árabe e português: fonologia contrastiva com aplicação de tecnologias informatizadas*. São Paulo: Edusp/Fapesp/CEAr, 2004.
- LADO, R. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.

NEMSER, W. Approximative System of Foreign Language Learners. *International Review of Applied Linguistics*, Berlin, v. 9, n. 2, p.115-123, 1971.

NESPOR, M.; VOGEL, I. The syllable and the foot. In: _____. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986. p. 61-108.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, N. *The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris, 1982. v. 2, p. 337-383.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, Berlin, v. 10, p. 209-231, 1972.

VANCE, T. J. *An introduction to Japanese phonology*. Albany, NY: State University of New York Press, 1987.

O difícil fazer de uma edição crítica de um manuscrito medieval: relato de uma experiência¹

(Establishing a critical edition of a medieval manuscript:
a report of a difficult experience *)

Rosa Virgínia Mattos e Silva¹

¹UFBA/CNPq

Abstract: Detailed narrative of the author deals with Portuguese medieval manuscripts, larded with aspects of their academic life: the undergraduate program, where she was a student of Nelson Rossi, and produced together, edition and glossary of *O Livro das Aves* (1965); the Master's work, with guidance of Nelson Rossi – reading, critical apparatus and glossary of book 2 of *Os Diálogos de São Gregório*, the life of St Benedict – 1965 (Unb); the Doctoral work, with grant from the Gulbenkian Foundation, in Portugal and Brazil, with guidance from Luís Filipe Lindley Cintra and Isaac Nicolau Salum-ending Edition of 4 books and history of manuscripts – 1971 (USP); the Postdoctoral fellow, with guidance of Celso Cunha – linguistic description of the version A of *Os Diálogos de São Gregório*, which resulted in the book *Estruturas Trecentistas* – 1982 (UFRJ); rise of PROHPOR, the research group that she has founded, in partnership, in 1990 (UFBA).

Keywords: Rosa Virginia Mattos e Silva; Testimonial; Historical Linguistics; History of Portuguese language

Resumo: Narrativa circunstanciada da vida da autora com manuscritos medievais portugueses, entremeada de aspectos da sua vida acadêmica: o curso de graduação, em que foi aluna de Nelson Rossi, e produziu, em conjunto, a edição e glossário do Livro das Aves (publicado em 1965); o trabalho de Mestrado, com orientação de Nelson Rossi – leitura, aparato crítico e glossário do livro 2 de *Os diálogos de São Gregório*, a vida de São Bento – 1965 (Unb); o trabalho de Doutorado, com bolsa da Gulbenkian, em Portugal e no Brasil, com orientação de Luís Filipe Lindley Cintra e Isaac Nicolau Salum – término da edição dos 4 livros e história dos manuscritos – 1971 (USP); o Pós-doutorado, com orientação de Celso Cunha – descrição linguística da versão A dos Diálogos, que resultou no livro *Estruturas Trecentistas* – 1982 (UFRJ); surgimento do PROHPOR, grupo de pesquisa que fundou, em parceria, em 1990 (UFBA).

Palavras-chave: Rosa Virgínia Mattos e Silva; Depoimento; Linguística histórica; História da língua portuguesa

Introdução

Edição pressupõe interpretação. Daí ser (ou dever ser) o objetivo primeiro de quem edita uma obra o esclarecimento satisfatório da crucial questão pertinente a todo texto literário – a sua polissemia. (CUNHA, 2004, p. 67)

Esta citação está no longo ensaio “Significância e movência na poesia trovadoresca”, publicado antes em vários congressos e mais recentemente em *Tempo brasileiro* (Rio de Janeiro, 1985, Coleção Diagrama, n. 12), e é esse que sua filha, Cilene da Cunha Pereira, publica em *Sob a pele das palavras* (2004), por considerá-lo o ensaio em que Celso Cunha representa uma visão mais completa da questão.

¹ Texto revisto por Sônia Bastos Borba Costa, com a colaboração de Américo Venâncio Lopes Machado Filho (UFBA).

Para Celso Cunha, a “crucial questão” partilhada por todo texto literário é a sua polissemia. E continua Celso Cunha:

Nenhum filólogo digno deste nome teve jamais dúvida do caráter polissêmico das obras literárias que estudou e editou. Principalmente os filólogos medievalistas, habituados a conviver não só com a ambigüidade dos textos religiosos e profanos, mas também com a doutrina dos tratados de retórica e poética em que essa ambigüidade é a todos os momentos ressaltada. (CUNHA, 2004, p. 68)

Outro pressuposto, associado ao aspecto polissêmico, deve estar presente no espírito do editor de um texto medieval. É a sua movência (*mouvance*). Esse conceito está mais relacionado à crítica genética, que implica uma visão *in fieri* (no fazer) da obra, o que não ocorre com os textos do passado, como os arcaicos medievais. Celso Cunha editou *Cancioneiros dos Trovadores do Mar*; em 1945, edita Paay Gómez Charinho; em 1956, *O Cancioneiro de Martin Codax* e, em 1949, *O Cancioneiro de Joan Zorro*, os três reeditados, ampliados e revistos por Elsa Gonçalves, em Lisboa, em 1999, portando 533 páginas.

Continua Celso Cunha, à página 80 da citada obra de 2004: “uma edição crítica reconstrutiva é o coroamento de um paciente trabalho de aproximação do original” e ainda, seguindo D’Arco Silvio Avalle (1972, p. 546), o trabalho do editor “será gravemente incompleto se não for precedido de um conhecimento mais aprofundado do caráter e do significado histórico das compilações”.

Encerrarei este item com dona Carolina Michaëlis de Vasconcelos. São suas as palavras seguintes:

A obra que – finalmente – vou dar a lume foi planeada e iniciada há mais de um quarto de século no próprio dia em que, hóspeda ainda em tudo quanto se refere à língua, à literatura e à civilização do Portugal antigo, abri pela primeira vez, na Biblioteca da Ajuda, o códice vetusto e venerando que encerra os monumentos primevos da arte lírica peninsular.

Meses felizes e saudosos (de Maio a Setembro de 1877) gastei na empresa de decifrar e copiar, com paixão e paciência essas páginas seis vezes seculares. (Cancioneiro da Ajuda, Ed. crítica e comentada. 1904, p. V, CUNHA, 2004, p. 58)

Paixão e paciência: uma narrativa pessoal

Embora não tenha levado um quarto de século, como dona Carolina Michaëlis de Vasconcelos com o *Cancioneiro da Ajuda*, muito tempo levei às voltas com manuscritos medievais portugueses.

Saíra em 1956, pelo Instituto Nacional do Livro, mais uma obra do filólogo Serafim da Silva Neto, intitulada *Textos medievais portugueses e seus problemas*. No final do livro havia apenas fac-símiles de manuscritos medievais, entre eles, o *Livro das Aves*.

Em 1961, na quarta série do curso de Letras (Vernáculas, Germânicas e Românicas), Nelson Rossi, professor catedrático de Língua e Filologia Portuguesa, ofereceu-nos três possibilidades de pesquisa – continuar o *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, editar o *Livro das Aves* ou estudar a língua dos ciganos em Salvador (havia um acampamento de ciganos no bairro da Calçada). A nossa turma, que não era grande, optou pela edição crítica do *Livro das Aves*. O professor Rossi aceitou nossa proposta. Naquela altura, não havia bolsa

de Iniciação Científica, então começávamos a fazer pesquisa pelo prazer de fazê-la. O professor Rossi nos alertou que nunca tinha feito edição de texto medieval, mas que a pesquisa se faz, fazendo; é como se aprende a nadar, nadando. E assim se fez a edição do *Livro das Aves*.

Como fizemos essa edição? A primeira dificuldade foi desvelar o traçado do gótico francês do manuscrito. A cada aula tínhamos que apresentar ao Professor um fôlio lido e transcrito. Para uns era difícil, para outros, mais fácil. A segunda dificuldade foi a escolha dos critérios editoriais. Para tanto, o grupo fez uma comparação datilografada de edições que havia na biblioteca. Datilografamos em uma folha os critérios de um editor, em outra folha, o de outro, e assim por diante. Colávamos essas folhas com *durex* e o resultado foi um mapa geral das edições que possuíamos. Outra dificuldade, que logo se desfez, foi o desenvolvimento das abreviaturas. Logo se desfez porque as abreviaturas nesse tipo de escrita são muito sistemáticas, restando alguns problemas decorrentes da grafia variável da época, por exemplo: se havia um sinal do tipo < ~ >, deveríamos desenvolver por < -m, -n, ~ > ?. Que fazíamos? Íamos ao texto para verificar se < ~ > sobreposto a uma vogal era mais frequente ou se era desenvolvido por m (ou n ou ~).

Levamos dois anos e meio com o *Livro das Aves*. Feita a leitura crítica, fomos para a “collatio”, ou seja, a comparação entre o texto medieval português e o texto latino, que conseguimos na Biblioteca do Mosteiro de São Bento, em edição do século XIX, da *Patrologia Latina*, de J. P. Migne. Isso permitiu que fizéssemos alguns acréscimos na parte fragmentada do códice. Em 1965 estava o livro publicado pelo Instituto Nacional do Livro, na coleção organizada por A. G. Cunha, intitulada *Dicionário da língua portuguesa – Textos e Vocabulário*. Assim, fizemos também o Glossário do *Livro das Aves* de acordo com as normas de A. G. Cunha.

Em início de 1962, Nelson Rossi foi convidado, dentre outros, para a Universidade de Brasília (UnB), tendo o direito de levar quatro auxiliares para cursar Mestrado e/ou Doutorado. As que se propuseram a ir fomos: Dinah Isensée (depois, Callou), Júlia Fonseca Santos (que faleceu em Besançon, quando fazia seu doutorado), eu e a doutoranda Nadja Andrade. Cada uma escolheu o seu tema de dissertação.

No meu caso, como já tinha trabalhado no *Livro das Aves*, resolvi continuar no mundo de trezentos. Constituiu-se, na Universidade de Brasília, uma grande biblioteca por compra ou doação. Era fácil conseguir microfimes do exterior. Consegui assim microfimes alcobacenses e outros para fazer a edição crítica dos *Quatro Livros dos Diálogos de São Gregório*. Assim, tinha em microfimes as versões alcobacenses dos *Diálogos* (Códices XXXVI/181 e XXXVII/182; também o códice alcobacense XXXV/176, em latim, e o de número 73 da Biblioteca Pública Municipal do Porto). Havia também, no Brasil, o manuscrito trecentista de propriedade de Serafim da Silva Neto: cerca de 200 fôlios pergaminháceos que continham o *Livro das Aves*, os *Quatro livros dos Diálogos de São Gregório* e um *Flos Sanctorum*.

Com esses microfimes dos *Diálogos* iniciei a minha dissertação de mestrado, sob orientação de Nelson Rossi. Escolhemos o *Livro 2* (dois) dos *Diálogos*, não só pelo tempo disponível para o mestrado (dois anos, já que éramos instrutores-bolsistas), mas também porque o *Livro 2* (dois) tinha uma unidade temática, a biografia de São Bento. O monge Gregório, que depois viria a ser Papa e Santo – Gregório I, o Magno – conta com

simplicidade e em forma de diálogos a vida do criador da Ordem de São Bento (O.S.B). A ordem beneditina, os monges negros, foi de tal significação que historiadores designaram São Bento de “o criador ou o pai da Europa”.

Em dezembro de 1964, entregava a minha dissertação, que seguia o modelo clássico das edições de textos medievais – uma introdução, a leitura crítica, o aparato crítico, em que comparei as três versões em português, e um glossário, à semelhança do glossário do *Livro das Aves*.

Continuando o meu percurso trecentista: em Brasília e em Portugal

Em 1964 aconteceu, como sabemos, o golpe militar, para muitos, de triste memória. Alguns professores e instrutores da UnB deixaram a Universidade, por serem taxados de comunistas. O *campus* foi invadido e os pequenos apartamentos, também, à procura de armas e livros subversivos. De nosso apartamento levaram um espadachim toledano que era um marcador de livros. De nosso colega vizinho, professor de arte, levaram armas antigas, que ele colecionava e conseguira no interior de Goiás. Depois, a maioria dos professores voltou a seus lugares de origem, entre eles Nelson Rossi, que foi um dos presos, mas nunca pertenceu a partido político. Fiquei, quase, a ver navios, ou seja, o cerrado. Consegui, contudo, uma bolsa da Fundação Gulbenkian, com o dever de depois terminá-la em Portugal. Era excepcional a Gulbenkian dar bolsas a brasileiros no Brasil. A excepcionalidade por mim conseguida aconteceu por causa de duas cartas de apresentação, a de Nelson Rossi e a do professor George Agostinho da Silva, que criava na UnB o Centro Brasileiro de Estudos Portugueses (CBEP).

Aproveitei os seis meses da bolsa para transcrever de fotos, tipo postal (que havíamos providenciado, Nelson Rossi e eu), o que estava nos microfimes. Obrigava-me a trabalhar, na minha tarefa, oito horas por dia. Voltei para Salvador, a fim de passar o natal com meus pais e a família.

No dia 11 de janeiro de 1965, partimos para Lisboa: eu, Pedro Agostinho, meu marido, e os filhos: Oriana, já com um ano e dez meses, e George Olavo. Pedro, com uma bolsa do Instituto de Alta Cultura (IAC), que não mais existe, para fazer uma pesquisa sobre embarcações populares do litoral português, e eu cumprindo a promessa feita à Gulbenkian, para continuar e concluir a edição dos *Quatro Livros dos Diálogos*. Pedro, sob a orientação do geógrafo e humanista Orlando Ribeiro, e eu, sob a orientação do filólogo, dialetólogo e linguista, Luís Filipe Lindley Cintra, ambos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

No meu primeiro encontro com o professor Cintra, levei o que tinha feito no Brasil. Ficou ele com meus materiais datilografados e marcou um novo encontro. A grande decepção! Refazer a edição, que estava boa, com novos critérios editoriais, mais modernizadores. Não chorei, porque não ficava bem (Ficar bem! Uma expressão bem portuguesa).

Enquanto avançava no refazimento da *leitura crítica*, assistia a quatro disciplinas que Cintra ministrava – *Introdução aos estudos linguísticos*, *Linguística Românica*, *Literatura Medieval* e *Seminários de discussão de dissertações de licenciatura em andamento*. As aulas do Professor Cintra eram de extrema clareza e simplicidade. Na primavera, tal como os antigos romanos, que saíam para aprisionar novos povos, Cintra reunia seus alunos para excursões dialetais, pela região de Trás-os-Montes e, no ano seguinte, na

região das Beiras (litoral, alta e baixa). Aprendia-se muito, não só dialetologia, mas história, arquitetura, enfim, cultura.

Como deveria refazer a edição, precisava de um espaço. O professor Cintra me concedeu uma sala no Centro de Estudos Filológicos (CEF), no antigo casarão da Avenida 5 de Outubro. O casarão era gelado; na companhia de meu casacão de inverno e uma máquina de datilografia portátil, comecei a trabalhar. Passava ali os dias inteiros, exceto os momentos em que ia assistir às aulas de Cintra. Comecei a conhecer outras pessoas, como Maria Helena Mira Matheus, que ainda era professora assistente, portanto, ainda não era diretora. Fizemos uma boa amizade, que perdura.

A Torre do Tombo e as minhas pequenas/grandes descobertas naquele soturno lugar

Devia escrever a história dos manuscritos dos *Diálogos* em português. O manuscrito que identifiquei como **A** – base da minha edição crítica – é o que envolve mais mistérios e hipóteses quanto à origem e data. Para o filólogo José Joaquim Nunes (1925), “teria sido oriundo dalgum mosteiro ou casa religiosa do norte de Portugal. No início do século XX, foi adquirido, em Vila do Conde, por Jorge de Faria, bibliófilo português, que o depositou na Biblioteca Nacional de Lisboa. Nos meados do século XX, foi comprado por Serafim da Silva Neto, não se sabe a quem.

Os manuscritos **B** e **C** estão hoje e estavam na Biblioteca Nacional de Lisboa, que mudou de lugar, mas não mudou de nome.² A história mais simples é a do manuscrito **C**: é datado de 1416 e “foi copiado em Alcobaça” – isso se encontra no fim da versão **C**. A versão **B** é a que tem a ver com meu trabalho na Torre do Tombo. Apresenta na sua folha final o seguinte: “Este livro He de Ffernan Affonso priol de Sancta Maria de Arruda do arcebispado de Lisboa” e, em seguida, por outra mão: “E despoys ho vendeo a Frey Stevam d’aguair”, deo grās.

Quem foi Ffernan Affonso, prior de Santa Maria de Arruda? Levei alguns dias indo à Torre do Tombo. Esse arquivo, que hoje está modernizado, em belo e moderno edifício ao lado da Faculdade de Letras de Lisboa, então funcionava em um antigo convento, ao fim da calçada da Estrela. Naquele momento, a minha pesquisa se direcionava para “Ffernan Affonso” e para “Arruda”. Depois de muito escavar nos “ficheiros”, encontrei o que desejava: Ffernan Affonso, já em 1395, se dedicava a trabalhos intelectuais, pois traduzia então a *Regra de Santo Agostinho* e, em 1414, era ele o prior da Arruda. Biografia mínima, mas com o essencial: a versão **B** se situa entre os finais do século XIV e começos do XV.

Não era fácil ter acesso aos documentos da Torre do Tombo. Necessário era ter uma recomendação e documento de identificação, o que me parece normal. Normal não foi para mim a cena que presenciei: estava sentada em uma pequena sala de espera, no balcão um funcionário, quando sai uma senhora e o funcionário disse-lhe: “Bom dia!” E a senhora retrucou: “Onde já se viu cumprimentar uma senhora doutora sentado?!”. Fiquei boquiaberta!

Aqui estão resumidas a origem e a data das três versões em português.

² Na verdade, atualmente Biblioteca Nacional de Portugal (nota da revisora).

O que resultou para a edição o meu encontro com Maria Helena Mateus

Em 1968, Maria Helena e eu fazíamos edições críticas: ela sobre a *Vida e Feitos de Júlio César* e eu o que já foi dito. Teve, então, Maria Helena a ideia de irmos ao Centro de Cálculo Científico da Fundação Gulbenkian, para utilizarmos o maquinário que eles possuíam no referido Centro. Seria o objetivo um glossário por meios mecanográficos. E assim fizemos. Davam-nos umas fichas de papel para preenchermos: havia 40 campos para itens alfabéticos, 40 para o contexto e mais 15 outros em algarismos, com a codificação que pretendêssemos. Assim fiz: a cada semana, levava eu as fichas preenchidas. No Centro havia uma grande máquina que perfurava os cartões, para os quais fichas eram transferidas; havia uma máquina que transferia os cartões para o papel, em grandes folhas, e uma máquina seletora, que separava os cartões de acordo com a codificação. Tentei fazer nas fichas as variações entre os três manuscritos portugueses dos *Diálogos*, mas não deu certo. Deu certo o fato de ter os itens lexicais dos textos em ordem alfabética e separados por categoria lexical: nome – substantivo e adjetivo, verbos e adjetivos de verbos, ou seja, os advérbios em *-mente*. Dessa organização surgiu o quarto volume da minha futura tese de doutorado, intitulada *Índice Geral das palavras lexicais*.

Professor Cintra não se interessou por essa modernidade, escrevia à mão, em bela caligrafia. Maria Helena, ao contrário, era ligada no moderno. Anos depois, criou ela o Instituto de Linguística Teórica e Aplicada (ILTEC), com vistas à tradução simultânea das línguas da União Europeia. Maria Helena publicou sua tese em 1970, pela Gulbenkian e, aos poucos, fazia seu glossário, que era publicado no *Boletim de Filologia*, dirigido por Cintra. Posteriormente, em 2007, republicou em três volumes a sua edição com o glossário, também pela Gulbenkian. A minha tese continua inédita.

O “*stemma codicum*” das versões dos *Diálogos*

Voltando ao Brasil, com a edição pronta, de acordo com os critérios de Cintra, faltava escrever uma *Introdução*, em que narrasse o processo da edição e outras coisas que me pareceram necessárias, entre elas o ‘*stemma codicum*’, ou seja, a relação entre os códices portugueses e em latim. A comparação ou ‘*collatio*’ entre os códices e com base no Aparato Crítico resultou em duas hipóteses sumarizadas nos seguintes “estemas”, que pressupõem a existência de outros códices.

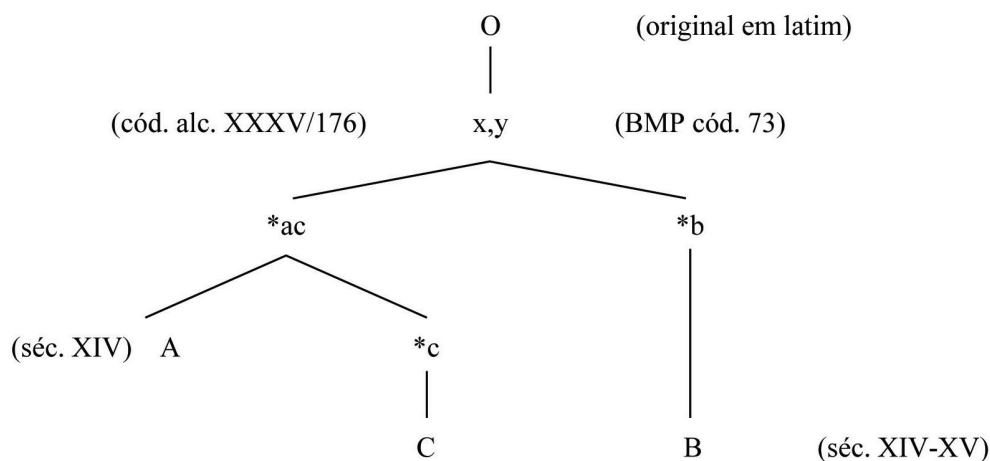


Figura 1: Hipótese 1, conforme Mattos e Silva (1971a, p. 41)

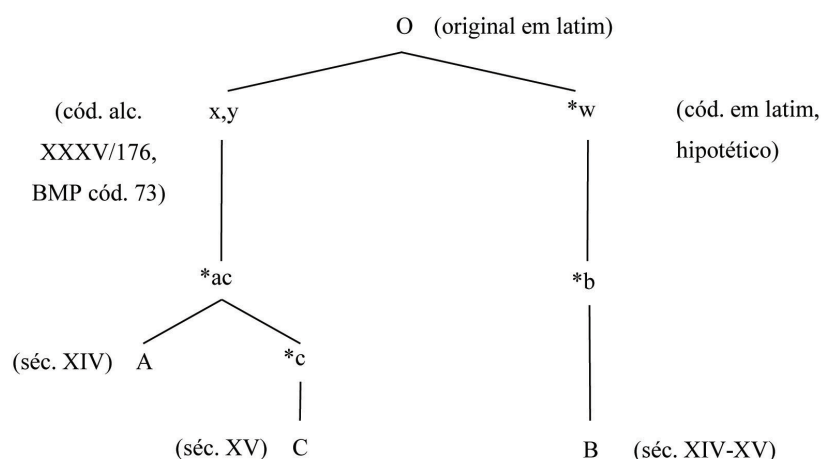


Figura 2: Hipótese 2, conforme Mattos e Silva (1971, p. 41)

A análise desenvolvida para chegarmos a essas alternativas está no capítulo 3 da *Introdução* à edição crítica já referida e não a repetirei aqui. O manuscrito A (ou Serafim da Silva Neto) datei por fatos linguísticos internos, por não haver fatores externos para datá-lo. Os indicadores ou fatos internos foram os seguintes:

1. A representação gráfica de vogais idênticas, postas em contacto pela síncope de uma consoante sonora intervocálica;
2. As grafias variantes das sequências -ïo / -ïa; -ïho, -ïha e -ïnho, -ïnha;
3. As grafias variantes dos ditongos -ou / -oi, provenientes, respectivamente, de au, al e de oct; ocs- e da intervenção do *yod*;
4. As grafias variantes das sequências provenientes de -one-, -anu-, -ane-, -udine-, -onu-, -ant-, -unt;
5. A morfologia dos demonstrativos;
6. A morfologia dos possessivos;
7. A representação gráfica da 2ª pessoa do plural dos verbos (-des / -es);
8. A representação gráfica da vogal temática da 2ª conjugação no particípio passado: -u(do) / -i(do).

Confrontei a versão A dos *Diálogos*, com a C, datada de 1416 e com textos do último quarto do século XIV, como o *Orto do Esposo* (MALER, 1964), a *Vida de Barlaam e Josephat* (ABRAHAM, 1938), entre outros. O resultado desse confronto permitiu a conclusão, com bastante margem de certeza, de que a versão A dos *Diálogos* apresenta características linguísticas anteriores às do século XV. Com menor margem de segurança, propus que o documento referido (o manuscrito A) pode representar um estado linguístico próprio a documentos anteriores ao último quarto do século XIV.

Uma inesperada surpresa

Em 1991 me telefonou Arthur Askins, da Califórnia (Berkeley). Ele e sua equipe tinham encontrado, entre outros, no IAN-TT (não mais apenas Torre do Tombo), um outro manuscrito com os *Diálogos*. É essa equipe que vai encontrar o pergaminho Sharrer com

fragmentos do livro de cantigas de D. Dinis. Essa nova versão dos *Diálogos* está catalogada nos IAN-TT (Instituto dos Arquivos Nacionais Torre do Tombo) e registrada como Manuscrito da Livraria – nº 522.

Esse manuscrito foi editado por Américo Venâncio Lopes Machado Filho em seu programa de pós-doutoramento na Universidade de Coimbra, em 2006, orientado pela doutora Clarinda Maia e publicado em 2008 pela EDUFBA. À página trinta de seu livro, diz Machado Filho:

com base nas avaliações empreendidas [...], poder-se-ia propor, porém, provisoriamente, as seguintes hipóteses de filiação para a tradição dos *Diálogos de São Gregório* em língua portuguesa sobre o *stemma* apresentado por Mattos e Silva em 1971 (2008, p. 29-30):

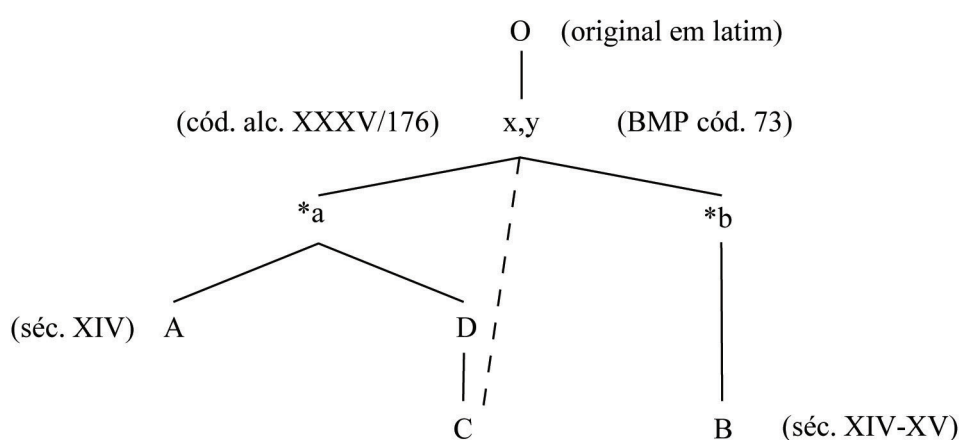


Figura 3: Nova proposta hipotética 1 de filiação dos mss. conhecidos dos *Diálogos de São Gregório* (MACHADO FILHO, 2008, p. 29-30)

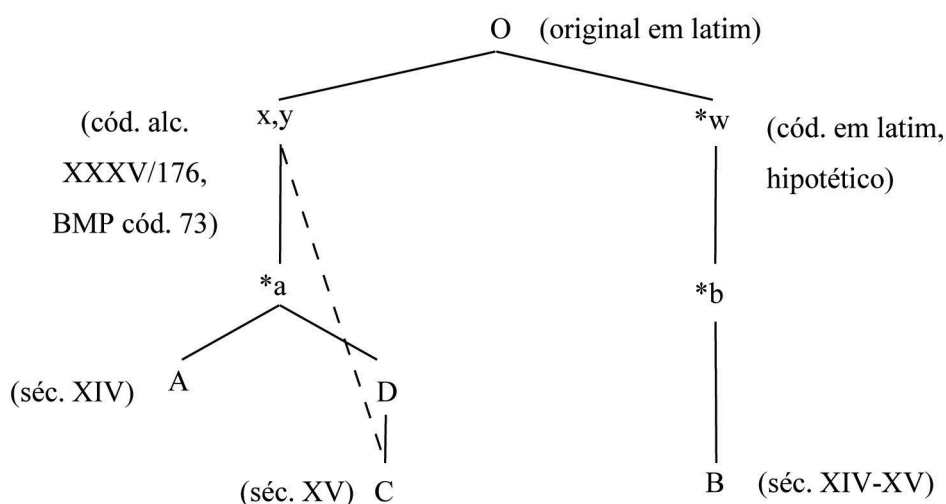


Figura 4: Nova proposta hipotética 2 de filiação dos mss. conhecidos dos *Diálogos de São Gregório* (MACHADO FILHO, 2008, p. 29-30)

E conclui: “A proposta que aqui se apresenta é tão provisória quanto aquela apresentada em 1971” (2008, p. 30-31).

Das páginas 269 a 285 apresenta uma avaliação linguística e grafemática do códice que editou, com base em indicadores que não são os mesmos que utilizei, mas outros, e conclui: “Com base nesses dados, provavelmente um documento do período de transição, isto é, produzido no limiar temporal entre o final do século XIV e inícios do século XV” (2008, p. 285).

Uma dúvida que me atormenta(va)

Retomando o passado, de 1961 a 1971, me dediquei ao *Livro das Aves* e aos *Quatro Livros dos Diálogos de São Gregório*. Voltando a Salvador, dei aulas de Língua e Filologia Portuguesa e pesquisei no conhecido Projeto Nacional *Norma Urbana Culta* (NURC).

Do segundo semestre de 1979 ao fim de 1982, fiz o meu pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação do professor Celso Cunha. Propus e foi aceito o meu Projeto, que tratou de uma descrição linguística de um *corpus* do passado: a versão **A** dos *Diálogos*. Cumpriram-se, assim, doze anos e meio de dedicação à versão **A** dos *Diálogos*. Fiz um trabalho descritivo, com o que sabia de Linguística. A dúvida que me atormentava, hoje não mais, era se eu era filóloga ou linguista. Quando me fizeram essa pergunta, saí pela tangente: sou professora de língua portuguesa, o que sou de 1961 até os dias que correm. A pesquisa de pós-doutorado veio a ser publicada em 1989 pela Imprensa Nacional/Casa da Moeda (IN-CM), intitulada *Estruturas Trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*.

Considerações finais

Quanto ao professor Lindley Cintra, só voltei a vê-lo em 1983 (não o via desde 1968), quando ele presidia o *Congresso sobre a língua portuguesa no mundo*. Foi depois do Congresso que me levou ao presidente do IN-CM, apresentou-me e apresentou as sacolas em que estavam a edição dos *Diálogos* e as *Estruturas*. As estruturas foram publicadas, a edição continua inédita.

As cerca de 200 folhas pergaminháceas que Serafim da Silva Neto trouxe para o Brasil tiveram um curioso destino: foram editadas por brasileiros/baianos e publicadas no Brasil:

- O *Livro das Aves*, edição crítica e glossário, publicado em 1965 pelo Instituto Nacional do Livro (INL).
- Dos *Quatro Livros dos Diálogos de São Gregório*, a versão **A** (manuscrito Serafim da Silva Neto) está inédita, tendo contudo aparecido a versão **D** (o manuscrito da livraria, cod. 522), editada por Machado Filho e publicada em 2008 pela editora da UFBA.
- Compunham essas 200 folhas de pergaminho ainda um *Flos Sanctorum* trecentista, em português, editado também por Machado Filho, parte de sua tese de doutorado, por mim orientada. Posteriormente, em 2009, foi publicada a edição interpretativa pela editora da UnB.

Assim sendo, estão em letra de forma e papel, o que estava em pergaminho e no regular gótico francês. Uma boa descrição do *Flos Sanctorum* e que, a meu ver, vale para as “200 folhas pergaminháceas”, está às páginas 27-28 de Machado Filho (2009).

Passadas duas décadas do meu início com textos medievais, criou-se um grupo de pesquisa que veio a se chamar PROHPOR (Programa para a história da língua portuguesa), que hoje possui 53 membros, entre professores, pesquisadores e bolsistas de iniciação científica (IC).

Os jovens que se integram ao Prohpor iniciam-se na pesquisa, com amor, paixão, rigor e paciência. Para fechar, diria como escreveram alguns copistas do medievo: LAVS DEO!

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, R. *A portuguese version of the life or Barlaam e Josaphaf*. Paleographical edition and linguistic study. Philadelphia: University of Pennsylvania 1938.

AVALLE, S. Norme pratiche per la trascrizione dei manoscritti letterari centro-meridionali dei primi secoli. Torino: Litografia artigiana, 1972.

CUNHA, C. F. da. *Sob a pele das palavras*: dispersos. Organizado por Cilene da Cunha Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 67-98.

GONÇALVES, E. *Cancioneiros dos trovadores do mar*. Lisboa: IN-CM, 1999.

MACHADO FILHO, A.V. L. *Diálogos de São Gregório*: edição e estudo de um manuscrito medieval português. Salvador: Edufba, 2008.

_____. *Um flos sanctorum trecentista em português*: edição interpretativa. Brasília: Editora da UnB, 2009.

MALER, B. *Orto do Esposo*. Edição e glossário. Stockolm: Almqvist & Wirsell, 1964.

MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas Trecentistas*: elementos para uma gramática do português arcaico. Lisboa: IN-CM, 1989.

_____. *A mais antiga versão portuguesa dos Quatro Livros dos Diálogos de São Gregório*. Edição crítica com Introdução e Índice geral das palavras lexicais. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1971. 4 vs. (mimeografada).

MATTOS E SILVA, R. V.; MIGNE, J. P. *Patrologia Latina*, Paris, v. 177, cols. 13-56, 1854.

NUNES, J. J. Textos antigos portugueses. *Revista Lusitana*, Lisboa, n. 25, v. 1-4, p. 231-250, 1925.

ROSSI, N. et alii. *Livro das aves*. Edição crítica. Rio de Janeiro: I.N.L., 1965.

SILVA NETO, S. da. *Textos medievais portugueses e seus problemas*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1956.

O gênero resumo na universidade: diálogo com as práticas escolares

(The summary at university: dialoguing with school practices)

Cristina Fontes de Paula Costa¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

cris_fpc@yahoo.com.br

Abstract: The main issue of this article is the discussion about a very usual genre in the academic domain: the summary. Taking into account the dialogic orientation, from Bakhtin (1990, 1992), we analyzed summaries produced by first year students in a Program at an university, trying to find, with a Sherlock Holmes look, indications of dialogues, assuming that every text is an active answer to other discourses, other texts, other genres. In this article, we focus on the dialogue with school practices previously the academic domain, specially with school compositions. To conclude, we can see different dialogues with the base-text, result of different readings and, specially, a response to school demands, result of the historical moment lived by the students.

Keywords: dialogism; academic literacies; analysis of indication

Resumo: Este artigo prevê a discussão sobre um gênero muito comum na esfera acadêmica: o resumo. Tomando como base a orientação dialógica, de Bakhtin (1990, 1992), analisamos resumos produzidos por alunos de primeiros anos de um programa universitário, tentando detectar, com um olhar de Sherlock Holmes, indícios de diálogos, levando em conta que todo texto é uma resposta ativa a outros discursos, outros textos, outros gêneros. Neste artigo, focamos no diálogo com as práticas escolares anteriores à vida acadêmica, principalmente com as redações escolares. Concluindo, podemos perceber diversos diálogos com o texto base, resultado de diferentes leituras e, principalmente, uma resposta às demandas escolares, resultado do momento histórico em que se inserem os alunos.

Palavras-chave: dialogismo; letramentos acadêmicos; análise indiciária

Introdução

Este trabalho traz algumas reflexões provenientes de minha dissertação de mestrado em andamento, que prevê a análise dialógica de resumos produzidos em 2010 por alunos de primeiro ano de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo.

Os resumos analisados fazem parte do Programa de Apoio à Aprendizagem, o Proap, que, com as oficinas chamadas “A escrita e a leitura na universidade”, buscou dar auxílio a alunos ingressantes que sentiam dificuldades na escrita e leitura acadêmica. As oficinas eram ministradas por alunos de quarto ano do curso de Letras, duas vezes por semana, por cerca de um mês, e as principais atividades consistiam na leitura e escrita de gêneros como o resumo e a resenha.

No primeiro dia das oficinas, era aplicada uma avaliação, chamada de “pré-teste”, formado por um texto, questões de múltipla escolha relacionadas a ele e por uma proposta de escrita de um resumo desse texto, que serviria de diagnóstico para as dificuldades dos alunos ingressantes. São esses resumos, no total de 34, produzidos sem nenhuma explicação prévia do gênero, o objeto de nossa análise, sendo três os resumos selecionados para este artigo.

A escolha dos pré-testes como *corpus* em minha dissertação se justifica pela tentativa de encontrarmos indícios de práticas de letramento anteriores à universidade, o que justifica, também, a opção pela análise dialógica. Por serem de primeiro ano, os alunos que participaram do programa, que se inscreviam por, justamente, terem dificuldades em se adaptar às práticas de leitura e escrita da universidade, carregavam vestígios de práticas de leitura e escrita anteriores, provenientes de, no mínimo, onze anos de escolaridade e isso, talvez, poderia justificar essas dificuldades e a falta de adaptação dos alunos no meio acadêmico. Acreditamos que os resultados das análises podem, portanto, nos dizer muito sobre as práticas de letramento nas quais os alunos possam ter se inserido no longo processo de escolarização.

Na tentativa de detectar, portanto, possíveis diálogos entre práticas de letramento anteriores à vida universitária, o foco é o pré-teste. Além disso, pelo fato de essa atividade não ter tido qualquer direcionamento por parte do professor (no caso, os alunos do último ano de Letras), podemos ver claramente como os alunos responderam ao gênero resumo e qual a visão que têm do gênero.

Pressupostos teóricos

A análise dialógica dos resumos é fundamentada, principalmente, na concepção dialógica da linguagem, de Bakhtin (1990, 1992). Baseamo-nos, também, em discussões teóricas feitas pelos Novos Estudos do Letramento e em pesquisas que também abordam o gênero resumo. A seguir, falaremos brevemente sobre cada um desses pressupostos.

A orientação dialógica da linguagem

A partir de Bakhtin (1990), consideramos essencial o estudo da língua como um fenômeno social. Para o autor, “Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado” (BAKHTIN, 1990, p. 99 – ênfases no original).

O autor, analisando as características do gênero literário romance, define-o como um “fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” (BAKHTIN, 1990, p. 73), naturalmente heterogêneo, constituído de várias vozes sociais e vários gêneros. Mas essas características não fariam parte apenas do romance; seriam parte constitutiva de qualquer discurso vivo:

[...] a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1990, p. 88)

Segundo Bakhtin (1992), todo enunciado é mais um na grande cadeia de enunciados. Assim, não há exposição, seja ela oral ou escrita, que não se relacione com os outros enunciados. Quando produzimos, levamos em consideração todas as vozes de um dado gênero e, assim, *respondemos* a elas. Para o autor, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1992, p. 291) A resposta do ouvinte ou leitor é sempre ativa, o que contraria as representações da comunicação mais primitivas, que consideravam o interlocutor como um indivíduo passivo. Bakhtin entende a compreensão responsiva

como uma preparação para a resposta do interlocutor, que será uma concordância, uma contrariedade, uma adesão às ideias.

A partir desses pressupostos, que consideram que todo enunciado seria uma resposta a outros, consideramos, portanto, o resumo como uma resposta ativa ao texto base, assim como a outros textos, gêneros e discursos.

O conceito de letramento: os Novos Estudos do Letramento

Compatível com a importância do social nos estudos da linguagem, dada por Bakhtin, fundamentamo-nos no conceito de letramento proveniente dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003), que consideram as práticas de letramento como inseparáveis do meio social em que se inserem.

Kleiman (1995) se remete a Street (1984) e sua concepção de *modelo autônomo*, que considera o letramento como neutro, deslocado de qualquer contexto; além disso, a condição de ser letrado traria, inevitavelmente, progresso e mobilidade social. Em contraste a esse modelo, Street (1994) define, segundo a autora, o *modelo ideológico*, que enxerga o letramento como “práticas, social e culturalmente determinadas” (KLEIMAN, 1995, p. 21). O pressuposto, segundo Kleiman, é o de que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Assim, tem-se a concepção de “letramentos”, em vez de um letramento único, como no modelo autônomo.

Nos novos estudos, segue-se, portanto, o modelo ideológico, considerando-se a variedade de culturas, sejam elas marginalizadas ou não. Os letramentos dependem do contexto e da cultura, assim como seus efeitos, que não são necessariamente bons, como espera o modelo autônomo, mas dependentes do contexto.

A partir desses novos estudos, surge o conceito de letramentos acadêmicos. Lea e Street (1998, 2006), que consideram os letramentos como práticas sociais situadas, delimitaram três modelos relacionados à prática de escrita no meio acadêmico: 1. modelo das habilidades, 2. modelo da socialização acadêmica e 3. modelo dos letramentos acadêmicos. Segundo os autores, a criação desses modelos elevaria os debates ao nível da epistemologia, não focando apenas na perspectiva do déficit e em aspectos como “boa” e “má” escrita e reconhecendo a complexidade das práticas de escrita nas universidades (LEA; STREET, 1998), postura que seguimos em nosso trabalho.

O terceiro modelo, o dos letramentos acadêmicos, condizente com os princípios dos Novos Estudos do Letramento, preocupa-se com as questões de identidade, autoridade e poder; leva em conta a natureza institucional, elementar para a construção de conhecimento (LEA; STREET, 2006); considera as práticas de letramento como mais complexas, envolvendo relações de poder e identidade.

Assim, a teoria dos gêneros discursivos e a dos Novos Letramentos consideram as práticas de escrita em diferentes esferas, com diferentes propósitos comunicativos. O modelo dos letramentos acadêmicos, dentro dessa perspectiva, considera a variedade de práticas na esfera acadêmica, tendo o aluno que lidar com diferentes gêneros, diferentes campos, diferentes disciplinas.

O gênero resumo

Levando em conta que os resumos produzidos pelos alunos do Proap são resultado de demandas de uma esfera específica e considerando que, ao produzirem resumos sem explicação prévia do gênero, muitos alunos possam ter dialogado com práticas anteriores que envolvessem esse gênero, faz-se importante uma discussão acerca do resumo.

Baseamo-nos em pesquisas que consideram a diversidade de esferas em que o gênero resumo se insere, caracterizando-o na esfera escolar (alguns autores falam de vários tipos de resumo, inclusive nessa esfera). Citaremos aqui, a título de exemplo, os trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) e Mata e Silva (2002).¹

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) propõem sequências didáticas para o ensino do gênero, ressaltando a importância, para o ensino, de uma análise de resumos de várias esferas, distinguindo-os do resumo escolar, cujo diferencial é o fato de ser objeto de avaliação de leitura e escrita e o fato de ter como único interlocutor o professor. As autoras definem o resumo como “a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro, etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original” (MACHADO, 2002 apud MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91). As autoras lembram, também, que o gênero não aceita nenhum dado que não seja do texto original, nenhuma manifestação explícita de subjetividade (explícita, já que acreditam que isso pode aparecer, inevitavelmente, de maneira implícita); por isso, faz-se importante, segundo as autoras, que o aluno resumidor saiba demarcar a voz do autor, fazendo o que elas chamam de gerenciamento de vozes.

Mata e Silva (2002), em um projeto de pesquisa de uma universidade mineira, fazem uma descrição do gênero resumo, com foco nas diferentes esferas da atividade humana, que, baseando-se em Bakhtin (1999), são responsáveis pela construção de seus gêneros.

Com relação ao resumo na comunidade acadêmica, consideram que há “uma constelação de gêneros”, devido às diversas naturezas do texto-fonte e dos diferentes propósitos do resumo. Assim, caracterizam o resumo de tese ou dissertação, cuja finalidade é dar informações para que o leitor decida se lerá ou não a tese ou dissertação; o abstract, que funciona no interior de outro gênero (artigo, tese) e serve como apresentação do trabalho; o resumo de trabalhos para congressos, também um texto apresentador do trabalho que será apresentado no congresso; e o resumo escolar, foco da pesquisa.

As autoras definem dois tipos de resumo em contexto escolar: 1. avaliação de leitura e 2. registro de leitura para recuperação futura de informações.

A avaliação de leitura diz respeito ao fato de o resumo ser considerado uma forma de apre(e)nder, como dizem as autoras, um dado conteúdo. A partir da produção do texto, analisa-se se o aluno conseguiu compreender e expor essa compreensão. Foi esse o tipo de resumo produzido na atividade de pré-teste do Proap.

¹ Vale citar também o trabalho de Fischer (2007), que analisa o gênero com base na orientação dialógica e em Gee (1999), mostrando os conflitos de identidade decorrentes do processo de apropriação do gênero e da tentativa de adequação ao meio acadêmico. Fischer (2010) faz pesquisa de cunho etnográfico, relacionando práticas escolares anteriores à universidade ao letramento acadêmico e discutindo questões de identidade. Importante também é o trabalho de Matencio (2002), que trabalha com o resumo a partir da retextualização, analisando estratégias textuais e discursivas na produção de resumos por alunos ingressantes de Letras.

Pressupostos metodológicos: um olhar indiciário para o texto

A metodologia adotada é o paradigma indiciário, “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152), apropriado para analisar a complexa relação entre sujeito e linguagem. Com um olhar de Sherlock Holmes para o texto, buscamos por pistas, singularidades que nos apontassem para os possíveis diálogos.

Além disso, adotamos o olhar do pesquisador enquanto decifrador, que não vai ao texto sem nenhuma questão a ser respondida, sem nenhuma hipótese, já que “as pistas linguísticas não se oferecem espontaneamente ao desejo do analista” (CORRÊA, 1997, p. 5). As hipóteses, portanto, vão sendo construídas a partir de nossa visão de linguagem, de nossos pressupostos teóricos. Não vamos ao texto, contudo, com um olhar verificador, já que as hipóteses também vão sendo construídas a partir dos dados, o que seria, segundo Fiad (2006), uma vantagem de se utilizar o paradigma indiciário, que possibilitaria trabalhar “com os fenômenos ‘anormais’ mais do que com a norma, com a possibilidade de ir em busca de explicações mais do que tentar encontrar evidências para explicações já existentes” (p. 154)

Corrêa (1997) propõe, a partir de dissertações de candidatos ao vestibular da Unicamp, a análise indiciária, que, segundo o autor, ultrapassaria a análise do conteúdo. Relaciona, também, as pistas linguísticas ao caráter dialógico da linguagem, já que é a partir dos diálogos entre o já dito e já escrito e as diferentes vozes desses dizeres que as pistas se tornam visíveis. “Trata-se de observar como esses indivíduos, essa situação e essa marca linguística estão representados nesse acontecimento, com quem dialogam” (CORRÊA, 1997, p. 8).

O dialogismo é visto, portanto, como “um recurso formal capaz de, ao mesmo tempo, assegurar o acesso às pistas linguísticas e evitar o questionamento sobre os textos por meio do impreciso aspecto de seu conteúdo” (CORRÊA, 1997, p. 16).

É a partir do dialogismo e do paradigma indiciário que, portanto, pudemos levantar as seguintes perguntas, que guiaram nossa análise:

- Considerando que todo enunciado é uma resposta ativa a outros, como é a resposta que o resumo dá ao texto base e a outros textos?
- Como o autor do resumo se coloca no texto? Há gerenciamento de vozes?
- Como os alunos lidaram com as características do gênero? Qual a relação com outros gêneros?
- Qual o diálogo estabelecido entre o texto-fonte e os resumos? E entre o resumo e outros gêneros/ discursos?
- Quais os indícios de práticas de leitura e escrita anteriores à universidade?

Levando em conta a necessidade de um recorte para a análise, ressaltamos que o foco nos resumos desse artigo serão as últimas duas perguntas, especificamente relacionadas ao diálogo e aos indícios de práticas de leitura e escrita anteriores à entrada na universidade.

Antes de irmos para a análise dos resumos, entretanto, faremos uma breve análise acerca do texto base.

O texto base

O texto abaixo foi escrito por Marcelo Gleiser, professor de física teórica no Dartmouth College, Hanover (EUA), e autor do livro *Criação Imperfeita*. Foi publicado no Caderno Ciência da *Folha de São Paulo*, em 15/08/2010, p. A23, e serviu como texto base para o resumo dos alunos.

Uma ecologia espiritual²

O respeito à vida como verdade universal leva a um estado em que agimos como os guardiões dela

Está na hora de irmos em frente e deixar para trás o desgastado embate entre a ciência e a religião, que já não rende nada. É preciso encontrarmos um novo rumo, ir além da polarização linear que vem caracterizando as discussões do papel da fé e da razão na vida das pessoas por mais de cem anos. A ciência não se propõe a roubar Deus das pessoas, e nem toda prática religiosa é anticientífica. Existe uma outra dimensão a ser explorada, ortogonal a esse eixo em torno do qual giram os argumentos mais comuns.

Um caminho possível é explorar valores morais de caráter universal que desafiem a linearidade do cabo de guerra entre a ciência e a religião. Bem sei que, para muita gente, a proposta de encontrar valores morais universais representa já um beco sem saída. Relativistas culturais, por exemplo, argumentarão que esses valores universais não existem, que o que é certo para um pode ser errado para outro. Por exemplo, culturas nas quais a poligamia é aceita. Para encontrar valores morais universais, precisamos ir mais fundo.

Não podem ser valores que variem de cultura para cultura ou em épocas diferentes, como a ideia do casamento. Sugiro que o valor mais efetivo que podemos explorar vem da única certeza universal que temos: a morte.

A morte não é recebida com prazer em nenhuma cultura. Claro, alguns veem a morte como uma transição para uma nova vida, ou um mero aspecto de existência sem fim. Outros podem até vê-la como um ato heroico de martírio. Mas, tirando fundamentalistas radicais, ninguém em boa saúde física e mental escolhe morrer. Portanto, de todos os valores morais que podemos imaginar, proponho que o mais universal seja a preservação da vida.

Não me refiro apenas à vida humana. Quando percebemos o quanto nossas vidas dependem do planeta que habitamos, damos-nos conta de que precisamos agir para preservar todas as formas de vida. É óbvio que temos que garantir nossa existência, e que isso requer que consumamos alimentos. Mas esse consumo não precisa ser predatório. Pode ser planejado para que mantenha um equilíbrio saudável entre o que é produzido e o que é consumido. Quanto mais saudável o planeta, mais saudável a economia. Isso pode não ser óbvio a curto prazo, mas em intervalos de décadas é.

Este é o século em que finalmente iremos entender que precisamos estabelecer uma relação simbiótica com a Terra. Talvez essa seja a lição mais importante que a ciência moderna tem a ensinar.

² O texto base foi colocado na íntegra neste trabalho, mas segue a formatação exigida pelo artigo. É possível acessá-lo com a formatação original na página *on-line* da *Folha de São Paulo*: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1508201005.htm>.

O respeito à vida como moral universal leva a uma ecologia espiritual na qual nós, como espécie dominante do planeta, agimos como guardiões da vida. Com isso, a dimensão espiritual que nos é tão importante ganha expressão na devoção ao planeta e às suas formas de vida.

Esse senso de conexão espiritual com a natureza é celebrado tanto na ciência quanto na religião. De Einstein a Santa Teresa de Ávila (grato a Frei Betto, por me chamar atenção para esta obra), o mundo é festejado como sacro. As palavras variam, mesmo a motivação pode variar; mas, em sua essência, a mensagem é a mesma. Acho difícil encontrar uma moral universal mais básica do que o respeito à vida e ao planeta que a abriga de forma tão generosa. Ao menos, é um começo.

MARCELO GLEISER é professor de física teórica no Dartmouth College, em Hanover (EUA), e autor do livro *Criação Imperfeita*.

Breve análise do texto base: diálogos

Podemos perceber, primeiramente, que o autor parte do discurso científico, para falar da relação entre ciência e religião. Começa sua argumentação na primeira pessoa do plural, tomando a voz do coletivo, para dizer que se deve deixar para trás os conflitos entre ciência e religião; a respeito desses conflitos, deixa claro que não é de opinião dele, mas do senso comum: “é preciso encontrarmos um novo rumo, ir além da *polarização linear que vem caracterizando as discussões do papel da fé e da razão na vida das pessoas por mais de cem anos*”. Assim, dialoga com os discursos que veem essas duas áreas como opostas e, nitidamente, põe-se fora deles, pois não é da opinião de que são opostas (“a ciência não se propõe a roubar Deus das pessoas, e nem toda prática religiosa é anticientífica”).

O autor, portanto, constrói um diálogo com vários discursos consolidados, para construir o seu. Em seguida, recorre ao discurso dos “relativistas culturais”, marcando nitidamente essas vozes, que dizem que valores universais não existem. A partir do diálogo com essas vozes, constrói, a partir da sua própria, a ideia de que esse valor poderia vir da morte, a única certeza universal. Deixa claro, através do “sugiro”, que é uma ideia que vem dele próprio. No parágrafo seguinte, também deixa explícita a autoria e a desenvolve, a partir da frase “proponho que o mais universal seja a preservação da vida”.

Continua, no parágrafo seguinte, na primeira pessoa do plural, fazendo o papel de porta-voz da população humana (“precisamos agir para preservar todas as formas de vida”), dialogando com os discursos ecológicos. Fala, então, da necessidade de uma “relação simbiótica com a Terra”, ou seja, uma relação em que todos saem ganhando, e que essa seria uma lição ensinada pela ciência moderna.

Então, Gleiser retoma sua sugestão de eleger o respeito à vida como moral universal, ligando essa ideia à “ecologia espiritual”, colocando-se como porta-voz, novamente, dizendo que “nós, como espécie dominante do planeta, agimos como guardiões da vida”.

Finalmente, no último parágrafo, relaciona a ecologia espiritual à ciência, discurso em que se insere mais fortemente, com o argumento de que a conexão espiritual da natureza pode ser encontrada tanto na ciência como na religião, lançando mão de Einstein e Santa Teresa de Ávila. Assim, estabelece uma ponte entre as duas áreas. Termina dizendo achar difícil encontrar uma moral universal tão geral como o respeito à vida, considerada “básica” por ele. Na sua última frase, “Ao menos, é um começo”, deixa uma esperança.

O texto inicial, de que os alunos partirão para o resumo, portanto, já tem várias vozes. O autor, ao mesmo tempo em que defende o discurso científico, dialoga com vários outros discursos: o da religião, o da ecologia. Em sua argumentação, fala do que acredita e do que propõe, mas também alia discussões de séculos, com as quais ele não concorda. Ao resumir o aluno tem, portanto, que lidar com as crenças que o autor acredita e que não acredita, ao mesmo tempo em que lida com as ideias que o autor propõe. São várias vozes que se misturam, algumas explícitas, outras implícitas, o que torna mais complexo o trabalho do resumidor. São esses os conflitos que, através dos indícios, tentaremos detectar.

O diálogo com a instituição escolar e suas práticas

A partir de uma análise preliminar dos 34 resumos, podemos detectar um diálogo predominante: o diálogo com as práticas e gêneros tradicionais da escola (o resumo e a dissertação). Para este artigo, escolhemos ressaltar o diálogo com o gênero redação escolar, lembrando que nenhum diálogo acontece de forma separada, já que, em um único texto, podemos encontrar indícios de vários diálogos; escolhemos, então, alguns resumos que representam o diálogo com a redação escolar. Assim, os escolhidos foram aqueles em que foi possível detectar o uso do texto base como coletânea, em que o aluno utiliza os argumentos de Gleiser para construir um novo texto, com suas próprias opiniões, escrevendo uma redação.

Antes da análise propriamente dita, consideramos importante uma discussão a respeito das práticas de escrita escolares, sobretudo a da dissertação escolar.

A escola e suas práticas tradicionais de escrita: a dissertação escolar

Esvael (2011) faz levantamento das primeiras pesquisas sobre redação no contexto da década de 70, momento em que a redação tornou-se uma prática obrigatória nos vestibulares, devido às críticas à má escrita dos alunos ingressantes nas universidades.

Segundo a autora, as primeiras pesquisas sobre redação apontam para a ineficácia do ensino, voltado, baseando-se em Pécora (1999), para o treino de preenchimento de espaços lacunares. O gênero seria “fruto de um ensino calcado no produto finalizado e não situado em uma prática discursiva efetiva” (ESVAEL, 2011, p. 34).

Bunzen (2006) fala da “pedagogia da exploração temática”, referindo-se também a atividades de redação em que o aluno deve discorrer sobre um determinado tema, sem objetivo comunicativo. Essas atividades, segundo o autor, não consideram a natureza dialógica e interacional da linguagem, tornando a produção de textos um exercício artificial.

De acordo com Pécora (1992), a escola tende a falsificar as condições de produção da escrita, o que resulta em “uma concepção de escrita como um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido” (PÉCORA, 1992, p. 91).

Ao analisar a argumentação em redações, textos dissertativos por excelência (apesar de o autor considerar que a argumentação faz parte de qualquer ato de comunicação que constitua num efeito de sentido (PÉCORA, 1992, p. 96)), discute o uso da palavra “consciência”, na expressão “consciência do dever”, que parece trazer inerente um valor positivo inquestionável, como um “argumento-coringa”. O emprego desse tipo de palavra, assim como liberdade, justiça etc., é comum nas dissertações e faz com que o aluno anule, abandone seu posicionamento:

Noções como essa, que recheiam uma parte substancial da grande maioria das redações de caráter dissertativo, indiciam um *lugar* favorável, não à construção de argumentos, mas à sua diluição em valores genéricos que nunca se dão a conhecer. [...] Ao utilizá-las, o usuário abandona qualquer projeto de posicionamento pessoal diante de um tema particular. (PÉCORA, 1992, p. 99 – itálico no original)

Para Pécora, portanto, o lugar comum seria “o lugar de ninguém” (1992, p. 106). A rígida visão que o falante tem de seu interlocutor o obriga a recorrer ao lugar comum, a “verdades antigas e desabitadas” (PÉCORA, 1992, p. 109), anulando seu papel de sujeito, apagando qualquer marca sua.

O texto que recorre ao lugar comum, portanto, falsifica as condições de produção:

Essa falsificação, primeiro, como se observou pelos problemas de coesão, faz com que a escrita se confunda com uma tarefa encerrada nos limites de um *ato aparente*, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor – portanto, confunde-a com uma não-atividade, que pode ser resolvida pelo preenchimento simples de espaço. (PÉCORA, 1992, p. 111)

As condições de produção seriam, então, nada mais do que “condições de reprodução” (PÉCORA, 1992). “A tarefa de produção de um texto escrito [...] se limita à reprodução de um modelo, e a tarefa de leitura, ao reconhecimento do modelo produzido” (PÉCORA, 1992, p. 110).

Quanto à noção de “dever”, o autor remonta às análises de Osakabe (s/d), que detecta uma enorme ocorrência dessa noção nas redações de vestibular (cerca de 50%). Segundo Pécora (1992), essa noção traz com ela ecos de ordens que não dependem daquele texto nem são de autoria de seu escrevente.

Pécora também analisa o uso de expressões como “estrutura”, “funcionamento”, que ajudariam na imagem de objetividade prezada pela dissertação, resultado da influência que exerce o discurso científico nas práticas escolares, constituindo-se “no padrão especificamente dissertativo da imagem escolar da escrita” (1992, p. 103)

Diz então o autor que,

[...] esse movimento de *indeterminação de referências*, produzido pelo *deslocamento* de algumas noções de seu emprego técnico, *não faz mais do que evidenciar uma variante da tentativa de responder à tarefa da escrita tal como ela é concebida historicamente no interior da escola*. (PÉCORA, 1992, p. 103 – itálicos no original)

Todos esses problemas foram levantados por Pécora na década de 1980, a partir de pesquisas que fez na década de 1970. Com relação ao ensino da escrita atual, contudo, ainda há ecos das práticas levantadas anteriormente. Diz Esvael (2011),

No que se refere à prática didática da escrita, com destaque para a redação, ela segue ainda modelos considerados ideais por aqueles que concebem a produção textual em função de produtos prontos, acabados e, por isso, continua a aplicar modelos cristalizados, artificiais, em relação ao uso concreto da língua. Tenta-se, por meio de formas fixas, padronizar o modo de escrever determinado texto, determinado gênero. (ESVAEL, 2011, p. 34)

De acordo com Bunzen (2006), cabe aos professores estabelecer um diálogo entre as práticas de leitura e escrita de que os alunos participam fora da escola e as que acontecem dentro dela. “Nessa direção, as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização [...] podem ser legitimadas na escola (e não excluídas)” (BUNZEN, 2006, p. 158).

Vejamos, então, os possíveis diálogos dos autores dos resumos com as práticas de leitura e escrita da esfera escolar, sobretudo com a dissertação.

Análise dos resumos

- (1) O texto trata da discussão entre ciência e religião no âmbito que separa os pensamentos de fé e razão que as pessoas tem num impasse com os valores morais universais. Cada cultura entende as ações da igreja e das pesquisas de modos opostos, a morte é a única que se iguala nos termos que fazem da vida um valor não só **ético** como digno de **respeito**. O que acontece é que a vida vai muito além do corpo físico, sendo a **preservação do planeta** algo que nos diz respeito ao **bem estar da nação**. Mas o que realmente importa não é a contradição de quem fala o quê e sim o **ensinamento que cada um absorve para si** e o **transforma em atitudes positivas** que se encontram, não sendo de uma importância avaliar se as religiões são diferentes ou se há conflitos entre essas e a ciência que preconizam. (grifos meus)

Em primeiro lugar, podemos notar que o texto base foi usado como coletânea, que, na dissertação escolar, tem a função de dar informações e facilitar o início do debate pelo aluno, que pode recuperar as ideias da coletânea para construir seus próprios argumentos (ESVAEL, 2011). O aluno, então, retoma o assunto do texto de Gleiser, “discussão entre ciência e religião” (linha 1), “a preservação do planeta” (linha 5), “os valores morais universais” (linha 2). Não faz, porém, um resumo, pois utiliza os argumentos do autor para construir novos e próprios.

Há indícios, na linha 3, de um diálogo com o seguinte trecho de Gleiser: “Relativistas culturais, por exemplo, argumentarão que esses valores universais não existem, que o que é certo para um pode ser errado para outro.” O resumidor se utiliza da ideia de que os valores são diferentes de cultura para cultura, mas não está falando da morte, como o autor do texto base, pois diz que “cada cultura entende as ações da igreja e das pesquisas de modos opostos”. Utiliza um argumento do autor, portanto, mas para construir o seu próprio.

O que mais nos chama atenção, contudo, é o uso maciço de frases feitas e clichês, ou lugares comuns, como “bem estar da nação (linha 6), “ensinamento que cada um absorve para si”, “transforma em atitudes positivas” (linha 7). Há o uso daquelas palavras que, segundo Pécora, trazem inerentes valores positivos, com os quais ninguém discorda, como “ético”, “respeito” (linha 4), o que nos remete a um possível diálogo com a dissertação escolar e a uma resposta à posterior avaliação do professor.

- (2) Nos dias de hoje, devemos pensar e nos apoiar mais na **coletividade**, norteando nossos princípios **não mais no individualismo**, mas no **bem da sociedade**. Deixar de lado os antagonismos político-religiosos que acabam por distanciar as diferentes culturas. Passaremos gradualmente, inclusive pela própria **globalização** a aprender cada vez mais com os diferentes povos e seus costumes, a viver em **harmonia**, principalmente se levarmos em conta a necessidade de **coexistência** e **sustentabilidade**. (grifos meus)

Nesse resumo, notamos claramente o diálogo do aluno com os discursos ecológicos

de preservação da natureza, utilizados também pelo autor do texto base. O aluno parece ter considerado mais importante esse diálogo, pegando-o para construir seus próprios argumentos, que quase não mencionam a ideia principal do texto base, a não ser na frase “deixar de lado os antagonismos político-religiosos que acabam por distanciar as diferentes culturas.”

Koch e Elias (2006) defendem a concepção de leitura como uma interação ativa entre texto, leitor e autor, retomando também a concepção dialógica de Bakhtin, que prevê uma resposta ativa a todo e qualquer enunciado. Assim, o aluno, dialogando com seus conhecimentos prévios, faz uma leitura mais calcada nos discursos ecológicos.

Notamos, também, assim como no resumo anterior, a grande quantidade de palavras e expressões que denotam um lugar comum, como “coletividade”, “não individualismo”, “bem da sociedade”, no primeiro parágrafo; “globalização”, “harmonia”, “coexistência”, “sustentabilidade”, no segundo parágrafo.

O aluno, então, retira do texto base a ideia da preservação da natureza, que traz inerente uma ideia de coletividade, e utiliza a ideia do texto base de não se considerar a ciência e religião como coisas opostas como argumento do seu próprio texto, para reforçar a ideia de coletividade. Faz, portanto, um uso muito claro do texto base como coletânea, construindo sua própria redação, baseada em lugares comuns que, no fundo, não dizem nada sobre sua real posição de sujeito.

- (3) **Há muito tempo, a ciência e a religião caminham lado a lado sem distinguir o que é realmente importante para a vida. Os valores universais que são de propriedade para ambos precisam estar presentes para que haja de fato a união entre a ciência e a religião.** A alimentação e o modo de viver do planeta são formas de equilíbrio que fazem uma grande diferença em todos os aspectos, as diferenças são vistas com o passar do tempo, se forem feitas de forma errada trazem consequências graves, se forem de forma correta trazem benefícios para todos. E é isso que a ciência e a religião buscam, o melhor em todos os sentidos, o respeito à vida. Nós somos responsáveis, como os guardiões da vida, não importa a qual religião seguimos ou em que acreditamos, o que importa é que se houver um respeito universal traremos o melhor para a vida. (grifos meus)

O aluno resumidor retoma o tema do texto base, a ciência e a religião, mas constrói sua própria ideia, de que ambos não se importam com o que é importante para a vida. Em seguida, coloca-se em contradição, dizendo que “os valores universais que são de propriedade para ambos precisam estar presentes para que haja de fato a união entre a ciência e a religião”, o que pode indicar um diálogo com o texto base, que fala da união dessas duas áreas, a partir de um valor moral universal: a preservação da vida. É possível, portanto, que haja duas vozes em conflito: a voz do aluno, que parece pensar que a ciência e a religião não agem de acordo com o que seria importante para a vida, e a voz do autor, que diz que há, sim, o respeito à vida nas duas áreas (o autor diz que “esse senso de conexão espiritual com a natureza é celebrado tanto na ciência quanto na religião”).

Na conclusão, o aluno parece dialogar mais fortemente com o texto base, colocando-se a favor de suas ideias, pois retoma a ideia de que somos “guardiões da vida” e do “respeito universal”, parafraseando o “valor moral universal”, de que fala Gleiser.

Assim, este resumo dialoga com o gênero redação escolar, pois retira do texto base informações para seu próprio texto, o que é o papel da coletânea.

Considerações finais

Considerando Koch e Elias (2006), que privilegiam a concepção de leitura como interação entre texto, autor e leitor, podemos perceber, a partir da análise dos três resumos, que os alunos fazem diferentes diálogos, baseados em diferentes leituras, e se apegam a diferentes partes do texto, guiados por suas leituras, experiências e conhecimentos precedentes (KOCH; ELIAS, 2006).

Os alunos dos resumos analisados respondem à instituição escolar e às suas práticas de leitura e escrita, que provavelmente não privilegiaram o trabalho com o gênero resumo, uma vez que, nos resumos, não foram reproduzidas as ideias originais do texto fonte, como seria esperado pelo gênero, mas novas argumentações foram criadas, baseadas em lugares comuns.

O diálogo com as práticas escolares, então, remete ao momento histórico dos alunos, ingressantes na universidade, que não se desvencilham de uma hora para outra de práticas de letramento anteriores, já que estas são constituintes do próprio sujeito.

Vale terminar este artigo com uma citação de Pécora, a respeito destas práticas de escrita tradicionais, instituídas na escola:

A questão do aprendizado de usos efetivos, em que os interesses e a personalidade do usuário têm um papel a cumprir, é definitivamente deixada de lado por uma atitude que vai se cristalizando durante todo o processo escolar. A sua prática se funda sobre uma falsificação das condições de produção da escrita que a confina a uma lista reduzida de usos permitidos e aconselháveis. Vale dizer, confina-a em uma atividade reprodutiva que obriga o aluno a renunciar ao que ela poderia representar como uma forma especial de ação intersubjetiva. (PÉCORA, 1992, p. 103-04)

REREFÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1952-1953) Os gêneros do discurso In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

_____. O discurso no romance In: _____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 71-210.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CORRÊA, M. L. G. Testemunhos singulares e dialogia na análise de textos escritos. In: SEMINÁRIO REFLEXÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA ESCRITA. IEL/Unicamp, Campinas, 1997.

ESVAEL, E. *A construção do ponto de vista dominante na escrita de pré universitários*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FIAD, R. S. (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE, B. et al. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.

FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS. *Anais...* Santa Catarina: Unisul, 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/9257/9257>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento 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*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, 1998.

_____. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377. Copyright 2006 by the College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum*, Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

MATA, M. A.; SILVA, J. Q. G. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2º sem. 2002, p. 123-133.

MATENCIO, M. L. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

PÉCORRA, A. Problemas de argumentação. In: _____. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112.

STREET, B. V. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

Lembranças afetivas das primeiras experiências discentes

(Affective memories of first students experiences)

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 present a research with 23 individuals who attended a post-graduation course at university in São Paulo. The aim was to investigate how they appreciate their first students experiences related to their teachers. We assume a conception centered in an intrinsic relation between cognition and affectivity in human psychological functioning, considering language as a constitutive factor in relations from individual to the world. In order to reach our aim we formulated a question for these individuals: Did you like your teacher when you were child? Why? We analyzed the answers in Bardin conception. We verified that child perception gave a meaning to these experiences (perezhivanie) which were evident in the word “attention”, supporting a Vygotsky meaning and sense. Those individuals with negative experiences justified their answers using the word “fear”.

Keywords: teachers formation; cognition and affectivity; perezhivanie.

Resumo: Apresentamos uma pesquisa realizada com 23 sujeitos de um curso de pós-graduação em uma universidade paulista. O objetivo foi investigar como eles apreciam suas primeiras vivências discentes. Partimos da concepção centrada na intrínseca relação entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico humano, considerando que a linguagem é um fator constitutivo nas relações do sujeito com o mundo. Para alcançarmos nosso objetivo, perguntamos aos sujeitos: Você gostava de sua professora quando era criança? Por quê? Analisamos as respostas segundo os dispositivos da análise de conteúdo bardiniana. Constatamos que o filtro infantil que deu sentido às experiências (perezhivanie) foi evidenciado pela palavra “atenção”, comportando aí o significado e o sentido vygotskyano da palavra. Os que tiveram experiências negativas justificaram-nas com a palavra “medo”.

Palavras-chave: formação de professores; cognição e afetividade; perezhivanie.

Introdução

Embora os contornos desta pesquisa sejam transdisciplinares, podemos afirmar que este trabalho se insere no âmbito da Linguística Aplicada porque partimos do pressuposto de que a linguagem é um fator constitutivo no desenvolvimento do ser humano e em suas relações com a realidade. Nossa intenção foi pesquisar as lembranças que a palavra “professor” suscitaria em nossos sujeitos de pesquisa, considerando aqui a concepção centrada na intrínseca relação entre os processos cognitivos e os processos afetivos no funcionamento psíquico humano. Daí nos pautamos sobretudo nas ideias de Vigotski (2001), que preconiza a estreita relação entre o pensamento e a linguagem, considerando que cada palavra é ao mesmo tempo um fenômeno do pensamento e da fala. E essa área de intersecção entre pensamento e linguagem consiste no significado da palavra. Este não só traduz a herança cultural que cada palavra denota, mas também abriga as impressões subjetivas formadas pela singular história de vida de cada indivíduo.

Para entendermos melhor essa dupla faceta do significado da palavra, abordaremos o conceito vygotskyano denominado *perezhivanie* (VIGOTSKI, 1934), utilizado pelo autor ao introduzir a afetividade na aprendizagem, o qual se refere à vivência experienciada emocionalmente pelo indivíduo em sua própria história, mediante sua forma de ser, os conhecimentos adquiridos em sua cultura, sua maturidade cognitiva, formando sínteses de compreensão que, por sua vez, são constantemente modificadas por outros conhecimentos e experiências.

Por fim, se considerarmos que, em geral, ao se lembrarem dos primeiros anos escolares, os sujeitos da pesquisa reportaram-se ao Ensino Fundamental, iniciado por volta dos sete anos, entendemos que é também relevante abordar o que Vigotski (1996) denomina como a “crise dos sete anos”, já que, nessa fase, a criança começa a incorporar o fator intelectual, o qual se insere entre a sua vivência e sua ação. É nessa idade que ela começa a dar um sentido às suas vivências e a julgar a si mesma como ser social.

Esses aspectos teóricos foram imprescindíveis para que pudéssemos realizar nossas análises, pois ambicionávamos verificar os matizes que a palavra “professor” ganhou a partir da memória de sujeitos que já haviam vivido toda uma trajetória escolar. Ou seja: ainda de acordo com Vigotski (1934), as lembranças e as impressões colhidas por um indivíduo quando criança também amadurecem e modificam-se de acordo com suas vivências, seu grau de desenvolvimento e suas aprendizagens. Trata-se de considerar a memória de um fato à luz da trajetória de vida do sujeito. Daí poder haver contradições entre uma determinada vivência que, na ocasião, pode não ter sido prazerosa, mas que atualmente é percebida de uma forma positiva. Os versos de Fernando Pessoa (1974, p. 27) ilustram essa possibilidade; “E eu era feliz! Não sei: Fui-o outrora agora”.

O que percebemos nesses versos é que a impressão atual do acontecimento antigo ganhou uma interpretação nova que se sobrepôs à colhida no passado. Essa nova impressão, fruto da soma de várias outras vivências, de reflexões, de conhecimentos acumulados, é que nos interessa discernir em nossas análises.

A seguir, exporemos brevemente alguns conceitos que orientaram nossa pesquisa.

O significado e o sentido da palavra

As relações entre pensamento e linguagem foram temas constantes na obra de Vigotski e são frequentemente abordados por pesquisadores que partem de pressupostos sociointeracionistas. Em geral, destaca-se a ideia de que a capacidade de unir a linguagem ao pensamento (a linguagem verbal) permite ao homem organizar a realidade. No entanto, cabe observar também que seus estudos apresentam a perspectiva monista, que considera intelecto e afetividade como fatores indissociáveis:

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 intelecto e 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)

Vigotski (2001) afirma que é no significado da palavra que pensamento e linguagem se unem, sendo concomitantemente um ato de fala e um ato de pensamento, e é também no significado da palavra que os aspectos afetivos e os cognitivos se encontram. De fato, o autor distingue dois componentes que integram o significado da palavra: o “significado” propriamente dito e o “sentido”. O primeiro diz respeito ao sistema de relações objetivas que se forma no processo cultural de desenvolvimento da palavra, e este último refere-se ao significado que a palavra assume para cada pessoa, segundo suas características singulares, suas experiências e sua visão de mundo.

Como exemplo, podemos citar a palavra “carro”, cujo significado culturalmente estabelecido refere-se a “veículo para transporte”. No entanto, para cada um em particular, a palavra carro assume um sentido diverso, segundo as experiências do indivíduo, seu nível de desenvolvimento, suas aprendizagens, suas características idiossincráticas. Para alguns, carro significa perigo, para outros poder e status, para outros liberdade e aventura, enfim, o sentido da palavra carro será sempre único, pois é impossível que o filtro das impressões e vivências seja o mesmo para duas ou mais pessoas.

É, portanto, o sentido que está relacionado às experiências afetivas de cada sujeito. Segundo Oliveira (1992, p. 82), “No próprio significado da palavra, tão central para Vigotski, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano”.

Assim considerando, podemos dizer que o termo “professor” é identificado pelo sujeito de pesquisa segundo o significado e sentido que a palavra assume em suas representações. Trata-se também do professor que suas lembranças resgatam, e que agora é percebido não com o olhar infantil de então, mas com os conhecimentos e experiências acumuladas ao longo de sua vida, o que certamente imprime tons diversos às suas lembranças.

Esse resgate das experiências infantis filtrado pelo prisma do sujeito de pesquisa nos remete ao conceito de *perezhivanie*, utilizado por Vigotski (1934) ao introduzir a afetividade na aprendizagem.

O conceito de *perezhivanie*: a afetividade na aprendizagem

Para Vigotski (1934), o desenvolvimento de uma criança relaciona-se intimamente à maneira como ela vivencia as situações no ambiente. Em outros termos, trata-se da forma como ela se torna consciente dos eventos ocorridos, como os interpreta e como se relaciona emocionalmente com tais acontecimentos. Para o autor, só é possível entender o papel do ambiente no desenvolvimento infantil quando atentamos para a relação da criança com seu meio, pois cada uma interage com seu ambiente de forma singular. São, portanto, suas experiências emocionais em relação a qualquer situação ou aspecto de seu ambiente que determinam a influência do meio no desenvolvimento psicológico da criança e no desenvolvimento de sua personalidade consciente. O autor chama de *perezhivanie* essas vivências emocionais em relação ao ambiente, filtradas pelas características singulares de cada um e de acordo com a fase de desenvolvimento e conhecimentos adquiridos:

Perezhivanie é uma palavra russa, normalmente traduzida como “experiência vivenciada”, e utilizada em conexão com a “situação social do desenvolvimento”, e tem múltiplas tonalidades de significado. Ela indica a situação de uma pessoa com especial ênfase sobre a significação subjetiva, especialmente sobre o impacto emocional e visceral da situação sobre a pessoa, a lembrança que determinada situação evoca. (NOTES ON PEREZHIVANIE, 2010, p. 1, tradução nossa)

Essas considerações indicam que a questão relevante não é o acontecimento em si, mas como ele é refratado pelo prisma da experiência emocional do indivíduo. Assim, *perezhivanie* é a vivência emocionalmente experiencial de cada indivíduo em sua própria história de vida. Por isso, um mesmo evento pode ser vivido e experienciado de formas diversas, dependendo daquele que o vivencia, da fase de desenvolvimento em que se encontra, do conhecimento de que dispõe, bem como das suas experiências anteriores. Isso assinala que cada indivíduo significa emocionalmente suas experiências mediante fatores culturais e idiossincráticos, formando verdadeiras sínteses de compreensão que são frequentemente modificadas por novos conhecimentos e experiências.

Isso explica por que, quando nos lembramos de algum acontecimento passado, podemos interpretá-lo no presente de forma diferente, pois dispomos de outros conhecimentos e experiências que orientam nossa percepção. Trata-se de um processo extremamente complexo e dinâmico, uma vez que vários fatores convergem para a interpretação da experiência que trouxemos à memória. É esse resultado emocional, decorrente desse filtro único e pessoal, que Vygotsky (1934) denomina de *perezhivanie*. Apesar de a experiência emocional relacionar-se sempre a algo fora do indivíduo, o modo como o sujeito experiencia determinado evento é o que é representado, havendo sempre a unidade das características pessoais e das situacionais que estão representadas na experiência emocional.

A lembrança da professora assume matizes singulares para cada um, e são principalmente as características das relações afetivas que imprimem as boas ou más impressões trazidas pela memória. De fato, em uma sala de aula, há sempre o encontro entre educador e educando, que é sempre único e inédito. Cada aluno percebe a presença do professor e a interpreta de maneira singular. Para a criança cuja faixa etária está em torno dos sete anos, essa percepção condiciona-se também a características desta fase de desenvolvimento, daí a importância de observarmos o que Vygotski (1996) denomina de “A crise dos sete anos”.

A crise dos sete anos

Segundo Vygotski (1996), a criança de sete anos encontra-se em uma fase do desenvolvimento marcada por uma crise e, por isso, torna-se mais difícil educá-la. Uma das características dessa crise é o fato de a criança de sete anos perder a espontaneidade infantil. Anteriormente, ela não era capaz de diferenciar a vida interior da vida exterior. Assim, seu comportamento se mostrava ingênuo e espontâneo. Ao entrar no período dessa crise, o comportamento da criança transforma-se de forma visível, pois há mudanças estruturais profundas em seu desenvolvimento.

Ainda segundo o autor, a criança passa a ter uma conduta cômica, burlesca, que já não mais encanta as pessoas como ocorria quando nas fases anteriores, ou seja, ela perde a “graça”, que é inerente às crianças pequenas. Isso ocorre porque começa a haver a diferenciação entre o que é externo e o que é interno. E disso decorre a perda da espontaneidade,

pois ser espontâneo significa expressar exteriormente o que é sentido interiormente. Em outras palavras, a criança de sete anos começa a incorporar o fator intelectual, o qual se insere entre a sua vivência e sua ação. Trata-se de dar um sentido à vivência, e é também nessa idade que ela começa a julgar a si mesma como ser social e a desenvolver seu amor próprio. Essas características acarretam dificuldades educativas, pois surgem conflitos, vivências opostas e contradições dentro da alma infantil.

Além disso, tanto a personalidade quanto o meio são fatores no desenvolvimento da criança. A criança é sempre um ser único, que vivencia o meio segundo o filtro de suas características e sua personalidade, e o desenvolvimento da sua consciência resulta da atividade da criança com o meio, não como ser pacífico, mas como ser atuante, que significa ou ressignifica as vivências.

Para responder ao questionário da pesquisa, os sujeitos tiveram que resgatar a memória de suas primeiras experiências discentes no ensino fundamental. A maioria tinha então sete anos de idade. Vimos que, nessa fase do desenvolvimento, começa a ser significativo o julgamento das próprias ações, tendo como referência a aceitação dos demais. É o aspecto social que começa a ganhar relevância. Nessa fase, ser acolhido pelo grupo e valorizado pelo professor são questões que assumem relevância, embora muitas vezes as ações da criança sejam contraditórias e demonstrem sentimentos conflitantes. A consciência de si mesma em contraposição aos demais torna-se mais nítida, por isso a criança se mostra mais vulnerável às opiniões alheias.

Certamente, ao perguntarmos a nossos sujeitos de pesquisa se gostavam do professor, nosso objetivo era entender quais as justificativas subjacentes à afirmação ou à negação da pergunta. Tratava-se de obter a reflexão do sujeito ao se lembrar das características docentes que o faziam gostar, ou não, de seu professor. A seguir, exporemos tais análises.

A pesquisa: procedimentos

Para efetuarmos a análise das respostas de nossos sujeitos de estudo, adotamos como procedimento metodológico as técnicas de análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2010, p. 44), as quais podem ser nomeadas, de modo geral, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo que em tais técnicas visa-se a encontrar, por meio 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”. Nesse sentido, parece-nos pertinente ressaltar ainda que o fator comum dessas técnicas, desde a codificação do texto até a obtenção de uma proposição implícita no sentido literal, é, segundo a autora, “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (p. 11).

Desse modo, tomando a mensagem como objeto de estudo e de conhecimento, essa metodologia, ao propiciar descrições sistemáticas qualitativas e/ou quantitativas, auxilia a reinterpretar os conteúdos dos seus enunciados e a alcançar uma compreensão profunda de seus significados num nível que ultrapassa o de uma leitura comum. (MORAES, 1999) E isso deve ocorrer, tendo em vista que o intuito desses processos de análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção dessas mensagens, que se realiza com base nos indicadores quantitativos e/ou qualitativos levantados. Por conseguinte, as ações praticadas por intermédio de técnicas complementares levam a efeito

a explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com o propósito determinado de alcançar deduções lógicas e justificadas concernentes à origem dessas mensagens analisadas, ou seja, relacionadas ao emitente e ao contexto da mensagem etc. (BARDIN, 2010).

A finalidade é, portanto, a análise do sentido latente, do não aparente, do não dito, implícito no sentido literal expresso de qualquer mensagem. Para que isso venha a ocorrer, é necessário compreender o que está sendo estudado e captar os sentidos implícitos, ou, ainda, atingir “através de significantes, ou de significados (manipulados), outros *significados* de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2010, p. 43), que podem desabrochar nas interpretações resultantes consideradas mais profundas, definitivas ou mais plausíveis. Nessa mesma direção, segundo a autora, a leitura feita pelo analista é também e principalmente “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” e, para tanto, é preciso “*desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (p. 43). Nesse sentido, a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas com as estruturas psicológicas dos enunciados e procura captar, mediante processos inferenciais, as variáveis de ordem psicológica, sociológica, cultural, etc., envolvidas no contexto em que um enunciado é produzido.

Como sujeitos de pesquisa, escolhemos 23 professores do ensino fundamental e médio, que frequentavam um curso de especialização em língua portuguesa em uma cidade do interior paulista. Essa pesquisa teve por objetivo investigar como tais sujeitos apreciam suas primeiras experiências discentes no que se refere ao apreço dispensado aos seus primeiros professores. Para obtermos tais informações, solicitamos que os participantes da pesquisa respondessem por escrito às seguintes questões: Você gostava de sua professora quando era criança? Por quê?

A leitura cuidadosa do material de análise, segundo as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2010), com anotações dos indicadores qualitativos e quantitativos coletados, permitiu que alcançássemos a interpretação dos dados, bem como possibilitou a efetivação de inferências pelo cruzamento das respostas. Para isso, procuramos obter o sentido implícito construído pelos sujeitos de pesquisa, o que nos proporcionou condições para averiguar tanto diferenças de significação entre eles, como também nuances nos pontos comuns.

Assim, verificamos as respostas dadas à primeira questão da pesquisa, cotejando-as com respostas referentes à segunda questão, nas quais esses sujeitos justificavam as suas apreciações de agrado, ou não, em relação aos professores. Com tal procedimento, elegemos os temas recorrentes e as respectivas frequências nas respostas, acompanhadas dos percentuais que tais frequências representam. E isso nos permitiu estabelecer determinadas categorias de análise, uma vez que interpretamos as apreciações de agrado, ou não, como uma expressão dos sentimentos e qualidades envolvidos nessa relação significativa. Cada sujeito de pesquisa poderia ser incluído em mais de uma categoria; sendo assim, tanto a frequência quanto o percentual são relativos às menções das categorias feitas pelo sujeitos, e não relativos ao número de sujeitos propriamente dito.

Para visualizarmos os resultados decorrentes dos procedimentos adotados em relação às respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa, foi organizado um quadro que apresenta 5 colunas. Na primeira, estão as respostas dadas à primeira questão (Você gostava de sua professora quando era criança?). Na segunda coluna, constam as categorias de análise representadas pelos sentimentos e qualidades, depreendidos do conteúdo das respostas.

Na terceira coluna, apresentamos a frequência (F) com que cada categoria foi citada pelos sujeitos da pesquisa e, na quarta coluna, o percentual (P) correspondente. Por fim, na quinta coluna, foram transcritas as respostas dadas à segunda questão (Por quê?), que exemplificam as categorias de análise. Dessa forma, temos o seguinte quadro:

Quadro 1: Dados referentes às respostas dos sujeitos de pesquisa

Você gostava de sua professora quando era criança?	Categorias de análise	F	P	Por quê?
Não	Medo/ Animosidade/ Aversão persistente	1	4,3%	... detestava. Muito brava, eu tinha medo dela. Ela gritava com os alunos e não nos deixava ir ao banheiro fora da hora do recreio. Ou seja, ou fazia na calça ou não fazia.
	Experiências negativas	1	4,3%	Não tive boas experiências com meus professores na época do primário, mas em compensação no ensino fundamental II e médio tive a oportunidade de conhecer ótimos professores.
Sim/ Não	Bom aprendizado/ Severo/ Rígido/ Medo	1	4,3%	Sim e não. Gostei de como aprendi as coisas; e fiquei deslumbrada quando comecei a formar palavras. Não gostava da seriedade dele, eu tinha medo dele.
Sim	Atenção	9	39,1%	... ela era carinhosa, atenciosa e nos tratava como uma “tia”. ... a professora era séria, porém muito atenciosa. ... porque apesar da superlotação da sala, ela nos dava atenção. ... pois geralmente eu recebia atenção especial dela. Ela era atenciosa. ... porque ela era atenciosa e paciente. Mais que gostar, eu a admirava. Ainda me lembro com detalhes do rosto dela (já falecida). Ela conseguia tratar todos os alunos da mesma maneira, com o mesmo carinho e atenção. ... especialmente nas férias, ela era simpática e eu sentia falta da atenção dela. Em geral, analisando hoje, eram boas profissionais, atenciosas, carinhosas, embora os métodos daquela época fossem bem diferentes dos de hoje, mais baseados em regras e hierarquias e menos em compreensão.

Sim	Carinho	5	21,7%	Lembro muito de uma professora com a qual tenho contato ainda hoje. Ela era calma e carinhosa. A professora da 1ª. série foi muito importante porque foi a primeira, mas a professora que marcou minha infância foi a da 2ª. série. Era ao mesmo tempo brava e carinhosa. Lembro-me que com ela é que comecei a gostar verdadeiramente de ler histórias.
Sim	Bom relacionamento	4	17,3%	... pois tive professoras muito legais, que além de ensinar, tratavam os alunos de maneira afável. Sempre tive bons professores, por isso meu relacionamento com eles sempre foi bom. Em geral eu gostava das minhas professoras. Eu era boa aluna no ensino fundamental I. As professoras sempre foram legais comigo, pois eu não fazia bagunça. ... pelo modo de ensinar e a maneira como tratava a mim e meus amigos.
Sim	Outros	5	21,7%	... ela tinha traços delicados. Parecia uma princesa, o que me fazia não ter medo dela. Dessa maneira aprender era fácil. Ela era delicada. Sempre gostei muito de meus professores e assim acabei me tornando um. Também sempre os admirei muito. Eu gostava de todas as professoras que me deram aulas e ao chegar em casa as imitava em meu pequeno quadro pendurado na varanda tendo minha mãe como aluna assídua. O único problema que tive com professora foi no pré devido a exclusão que ela fazia em relação a alguns alunos, inclusive eu. Ela era bem criativa, a gente brincava mais do que fazia tarefa. Eu gostava muito da minha professora, principalmente porque eu sentia que ela gostava do que fazia e, portanto, desenvolvia um excelente trabalho.

Análise do quadro

Como se pode observar no quadro acima, dos 23 sujeitos de pesquisa, 2 deles disseram não terem gostado das professoras quando eram crianças. Um deles, incluído na categoria “medo/ animosidade/ aversão persistente”, evidencia a sua falta de afeição pela professora, ao revelar, em sua justificativa, que abominava o seu comportamento como docente, visto que sentia medo por ela ser brava e gritar com os alunos. Vemos que o julgamento revela sua visão atual do que lhe causou medo outrora. De fato, ao relatar um dos episódios, no qual não podia ir ao banheiro fora do horário do recreio, mesmo havendo necessidade, o sujeito deixa transparecer que se tratava de uma regra de comportamento arbitrária, a qual hoje é vista por ele como algo injusto e desumano. A experiência emocional (*perezhivanie*) permanece nítida, embora no presente seja aquilatada de forma diferente.

O outro sujeito de pesquisa, incluído na categoria “experiências negativas”, ao justificar a sua resposta, revela que não vivenciou boas experiências com os professores da fase inicial de escolarização (ensino primário), mas que, em contrapartida, nas séries subsequentes do ensino fundamental II (de 5ª. a 8ª. série) e do ensino médio, teve a chance de conhecer excelentes professores. Embora não explique a razão, ao generalizar, de forma vaga, que não teve “boas experiências” com seus professores do ensino primário, torna-se claro que seu filtro emocional registrou vivências doloridas na época, as quais permanecem indelévels. No entanto, tais experiências não foram capazes de impedir que ele valorizasse os outros professores.

Na continuidade, verificamos, dentre os demais sujeitos de pesquisa, que um deles, incluído na categoria “bom aprendizado/ severo/ rígido/ medo”, disse sim e não concomitantemente, ao responder a primeira questão proposta. A justificativa de sua resposta, sim e não, recai sobre um mesmo professor, ao evidenciar os pontos considerados por ele como positivos e negativos. Assim, gostou do modo como aprendeu “as coisas” e ficou “deslumbrada”, quando conseguiu formar palavras, porém não gostava da seriedade do professor e “tinha medo dele”. Inferimos que o sujeito de pesquisa conseguiu mobilizar a sua capacidade construtiva, apesar de suas experiências emocionais negativas, representadas pela palavra “medo” diante do professor. Podemos, porém, supor que ele reagiu de forma favorável aos efeitos desse ambiente de ensino, em que coexistiam pontos negativos e positivos, o que resultou em ganhos em favor de sua aprendizagem, pois ele gostava do modo como aprendia “as coisas”, provavelmente, com sentido e significado para ele.

Vimos que os restantes, 20 sujeitos desta pesquisa, responderam terem gostado de suas professoras, evidenciando em suas justificativas, de modo geral, qualidades, sentimentos e estima. Tais sujeitos filtraram tais vivências como agradáveis e significativas.

Entre estes 20 sujeitos, 9 deles revelam em suas justificativas que os seus professores eram “atenciosos”. Tal consideração pode ser interpretada como uma das qualidades de quem presta atenção ou dispensa atenção ao aluno pelo atendimento às suas solicitações e necessidades ou de quem está atento ao que ocorre, para adotar decisões e ações eficazes. Desse modo, pelos exemplos dos sujeitos incluídos na categoria “atenção”, nota-se que, para dois deles, a atenção que é dispensada pela docente é enfatizada, respectivamente, porque isso ocorria apesar do número elevado de alunos na sala de aula e porque geralmente recebia uma atenção considerada especial. É interessante observar que, para outro deles, as qualidades “séria” e “atenciosa” aparecem em oposição, ou seja, “era séria”, contudo a professora dispensava muita atenção. Ora, receber atenção significa ser observado e

considerado por outra pessoa em suas características particulares. Em outras palavras, significa deixar de ser apenas mais um dos alunos da classe, indiferenciado dos demais, passando a ser um ser único e singular ao ser observado pelo professor. Essa qualidade tornou-se essencial na memória dos sujeitos de pesquisa. Vimos que a criança de sete anos começa a diferenciar o interior do exterior, tendo início a construção de seu amor próprio quando julga a si mesma ao se relacionar com os demais. Assim, para esses sujeitos, o fato de poder ser discriminado em suas singularidades pelo professor foi uma experiência importantíssima, que garantiu seu bem estar e sua aprendizagem.

Observamos ainda que 5 desses sujeitos acrescentam ao quesito “atenciosa” outras qualidades. Assim, 2 deles mencionam, respectivamente, as qualidades “paciente” e “simpática”, as quais podem ser entendidas como paciente/ calma, ou seja, aquela professora que transmite segurança tanto na relação pedagógica, como nas relações interpessoais, e como simpática, aquela professora que é agradável ao aluno. E, nesse caso, é interessante observar que um deles justifica ter gostado da sua professora porque “ela era simpática” e sentia falta de sua atenção, “especialmente nas férias”. É provável também que, para ele, a professora fosse simpática pela atenção que lhe dispensava, ao entender, na época, seus interesses e necessidades.

Quanto aos outros 3 sujeitos de estudo, dos 5 anteriormente mencionados, por acrescentarem a qualidade carinhosa, também podem ser incluídos na categoria “carinho”. Assim sendo, para um deles, a professora tratava os alunos como uma “tia”, ou seja, com proximidade familiar, devotando-lhe atenção e ternura.

Para outro sujeito, ao mencionar o seu sentimento de admiração pela docente (já falecida) e ao lembrar-se, com detalhes, da sua fisionomia, justifica tal respeito pelo fato de ela ter conseguido dispensar a todos os alunos igual carinho e atenção. Novamente, vemos a necessidade de o aluno sentir-se observado e respeitado em sua singularidade.

Um dos sujeitos alegou que as professoras “eram boas profissionais”, embora ponderasse a respeito dos métodos que eram empregados na época. Vemos novamente que a memória daquela vivência infantil é acrescida de reflexões provenientes de seus conhecimentos e experiências ao longo de seu desenvolvimento. De fato, nenhuma criança diria que gosta de sua professora porque ela é “boa profissional”, pois são outros os atributos que interessam à alma infantil.

Nas respostas dos 5 sujeitos de estudo, incluídos na categoria “carinho”, estão evidenciadas em suas justificativas a atribuição de qualidades que caracterizam os seus professores quando eram crianças. Nesse sentido, entre estes sujeitos, um deles atribui à professora de quem ele gostava e com a qual ainda mantém contato as qualidades “calma e carinhosa”. Entendemos que esse sujeito, ao mencionar que ele ainda mantém contato com essa professora, evidencia uma espécie de confirmação da continuidade do seu sentimento de afeto pela docente.

Para um outro sujeito, a importância atribuída à professora da 1ª. série se deu por ter sido a primeira. Porém, ele destaca, com estima, a da 2ª. série como aquela que marcou a sua infância por ter lhe despertado o gosto pela leitura de histórias. O fato de mencionar que essa professora era ao mesmo tempo brava e carinhosa, pode significar que, para ele, tais características são reconhecidas como qualidades valorizadas que coexistem. Por conseguinte, inferimos que essa professora marcou de forma positiva a sua infância. Assim,

começar “a gostar verdadeiramente de ler histórias” pode ser entendido, segundo Morais (1986, p. 11), como uma das “marcas boas que o ensinar pode inscrever numa vida que desponta [...]”. Além disso, retomando o conceito de *perezhivanie*, podemos dizer que as próprias histórias já proporcionam vivências na mente infantil, favorecendo, inclusive, a formação de valores.

Em seguida, outros 4 sujeitos de estudo, entre os 20 acima mencionados, que afirmaram gostar de sua professora, evidenciaram, pelas justificativas apresentadas, o “bom relacionamento” decorrente dos meios e modos do professor ao orientar e desenvolver o ensino. Em outros termos, tais sujeitos atêm-se, em seus relatos, à dimensão relacional da vida na sala de aula. Diante disso, podemos observar, pela ordem das respostas dos sujeitos incluídos nessa categoria, que, para o primeiro deles, ao justificar o sentimento de afeto pelos professores, revela que eles ensinavam e dispensavam um tratamento agradável aos alunos. O segundo vincula o bom relacionamento ao fato de eles serem bons professores. Podemos inferir, diante do exposto, que o sujeito acredita que bons professores incluem, entre as suas competências, a influência das relações interpessoais para favorecer o aprendizado dos alunos. Para o terceiro deles, ao justificar o sentido atribuído ao seu sentimento de afeto pelos professores, evidencia o bom tratamento recebido por eles, embora também afirme que “era boa aluna” e de bom comportamento. Por fim, para o quarto deles, o seu sentimento de afeição refere-se à forma de ensinar e à maneira como ele e seus colegas eram tratados pelo docente.

Por considerarmos que as respostas dadas por 5 sujeitos de estudo foram incoerentes à pergunta de pesquisa, incluímos as justificativas apresentadas por estes na categoria “outros”. No entanto, embora não guardem relação direta com a questão proposta pela pesquisa, é interessante observar que um deles compara a professora com a figura idealizada de uma princesa, a qual não o atemorizava. Assim, aprender era considerado um processo fácil.

Cabe observar ainda que um dos sujeitos lembrou-se da exclusão que a atitude da professora fazia em relação a ele, juntamente com alguns alunos. Disso, podemos inferir que ele se sentiu rejeitado, por não contar com um tratamento igual ao que era dispensado aos outros colegas. Esse sentimento mostra-se nítido nas memórias de suas primeiras experiências discentes.

Considerações finais

O significado da palavra *professor* é compartilhado pelos falantes da língua portuguesa, mas os seus sentidos podem ser diversos, dependendo das experiências de cada um de nós com nossos professores. São essas vivências emocionais, apreendidas e interpretadas pelo filtro infantil, que Vygotsky (1934) denomina de *perezhivanie*. Assim, a palavra professor pode despertar memórias emotivas prazerosas, ou lembranças desagradáveis, as quais ficam impressas em seu sentido, tingindo-o de tons singulares.

De fato, o filtro que utilizamos para identificar nossas impressões dos primeiros professores constitui-se de múltiplos fatores, os quais se transformam continuamente, pois cada nova aprendizagem, cada nova experiência, somadas às nossas idiossincrasias, imprimem interpretações diversas. Assim, o olhar que, no presente, dispensamos às nossas

experiências pregressas pode dar-lhes novos sentidos e novas interpretações, uma vez que não somos mais os mesmos.

Em nossa investigação, constatamos que o quesito “atenção” foi o mais citado, porque os sujeitos de pesquisa consideraram que seus professores se mostravam atentos aos problemas que ocorriam no cotidiano da sala de aula e no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. Mais do que isso, ao ser atencioso, o professor singularizava a pessoa do aluno, valorizando sua personalidade e favorecendo sua autoestima. Vimos que a construção da imagem social inicia-se por volta dos 7 anos (VYGOTSKI, 1996); assim, ser alguém notado pelo professor é muito importante para a criança. Dificilmente esquecemos os elogios ou as censuras que um professor dirigiu a nós, assim como não esquecemos aqueles docentes que compreendiam nossas dúvidas e as dirimiam com respeito. Talvez por isso, a atitude atenciosa do professor tornou as ocorrências em sala de aula em experiências emocionais positivas, as quais ainda hoje são valorizadas pelos sujeitos. Em última análise, o filtro infantil que deu sentido e possibilitou a articulação com as demais experiências de cada um dos sujeitos de pesquisa (*perezhivanie*) foi evidenciado pela palavra “atenção”, comportando aí o significado e o sentido vygotskyano da palavra.

Por fim, é interessante observar que, para os sujeitos da pesquisa, os sentidos da palavra professor estão muito mais ligados às características de personalidade do professor em seu relacionamento com a criança do que a metodologias e estratégias aplicadas em sala de aula. Sentimentos negativos, como medo, ou positivos, como ternura, podem agregar-se à palavra professor, configurando-a concomitantemente como significado compartilhado e sentido único e pessoal que cada um guarda consigo. Por isso, o aspecto afetivo não pode ser esquecido, já que, como bem afirma Vigotski (2004, p. 144), “... são precisamente as reações emocionais que devem constituir as bases do processo educativo”. E, como vimos, são elas que permanecem na memória e configuram os sentidos das palavras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2010. 281 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argos.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 11 mar. 2012.

MORAIS, Regis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986. 63 p.

NOTES ON PEREZHIVANIE. Disponível em: <<http://www.ethicalpolitics.org/seminars/perezhivanie.htm>>. Acesso em: 11 out. 2010.

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, 117 p. p. 75-84.

PESSOA, Fernando (1888-1935). Pobre velha música! In: *Fernando Pessoa: poesia*, por, Adolfo Casais Monteiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 125 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561 p.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

_____. La crisis de los siete años. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor Dis., S. A., 1996. p. 377-386.

_____ The problem of the environment. 1934. [This was the fourth lecture published in Vygotsky, L. S. 1935: *Foundations of Paedology* (pp. 58-78). Leningrad: Izdanie Instituta. The chapter heading is our invention. In reality, the chapters (or rather, lectures) were simply numbered]. In: VEER, Rene Van Der; VALSINER, Jaan. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell Publisher, 1994. p. 338-354. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

O fórum como uma “ação comunitária de aprendizagem”: caminhos para a formação de professores de língua portuguesa

(Forum as a ‘community activity for learning’: pathways
for the formation of Portuguese language teachers)

Fabiana Poças Biondo¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Centro de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

fabibiondo@yahoo.com.br

Abstract: This essay on Applied Linguistics is a contribution for the teaching and learning of languages and the formation of teachers within the context of studies on TIC-mediated interactions. This paper analyzes interactions established in an online forum on the module Portuguese Language II in an undergraduate Language and Literature Course. Also, it discusses the potential of such a resource for the establishment of a community learning space. The ability of such a community space is discussed for the establishment of closer and more transforming relationships in relation to a mere aggregation by using an electronic means. The forum under analysis indicates the possibility of constructing a collaborative way of learning through the so-called ‘community activity for learning’.

Keywords: online *forum*; virtual community; teaching-learning.

Resumo: Situado no campo da linguística aplicada, este artigo pretende contribuir na proposição de reflexões sobre ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores no contexto dos estudos sobre interações mediadas por TIC. O objetivo principal é analisar as interações estabelecidas em um fórum online da disciplina Língua Portuguesa II de um curso de licenciatura em Letras, buscando discutir o potencial desse recurso para a criação de um espaço comunitário de aprendizagem. Argumentamos em uma direção que considera a capacidade de um espaço comunitário para o estabelecimento de relações de caráter mais estreito e transformador que a simples agregação em meio eletrônico e mostramos que o fórum em análise aponta para a possibilidade de se construir uma aprendizagem colaborativa por meio do que estamos nomeando de uma “ação comunitária de aprendizagem”.

Palavras-chave: fórum online; comunidade virtual; ensino-aprendizagem.

Introdução

O MICRO INVADE A SALA

100 mil computadores estão chegando às escolas públicas

A internet vai mudar sua maneira de dar aulas

Gilberto Dimenstein explica por que não se vive sem a informática

(Revista *Nova Escola*, ANO XIII, n. 110, março de 1998)

Em março de 1998, a chamada de capa da revista *Nova Escola* destacava o início de um processo que viria a se tornar corrente em anos posteriores: a “invasão” das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar. Tratando mais especificamente da chegada de computadores e da internet às escolas públicas brasilei-

ras, a chamada prenunciava que essa inserção exigiria a revisão de posturas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente por conta da internet, que, como se alertava aos supostos leitores da revista, deveria “mudar sua maneira de dar aulas”. No interior da reportagem que informa a capa, salientam-se alguns desafios advindos da inclusão das TIC na escola, mantendo-se o teor de uma necessidade de adaptações didáticas e chegando-se a afirmar, à página 10, que os professores brasileiros seriam “obrigados” a mudar, já que não mais poderiam “escolher entre usar ou não usar, gostar ou não gostar de computadores”.

Mais de 14 anos se passaram desde a publicação dessa reportagem e, embora muitas iniciativas já tenham sido tomadas em relação ao uso das tecnologias digitais na educação, permanecem grandes os desafios para lidar com as necessidades e potencialidades de um contexto sócio-histórico que tem exigido a cada dia mais a abertura da escola aos multiletramentos – e mais pontualmente às TIC.¹

Tratando-se mais especificamente da preparação dos professores, estudos desenvolvidos no escopo teórico-metodológico da Linguística Aplicada, bem como em outros campos do conhecimento, têm destacado a emergência da formação desses profissionais para lidar de modo crítico com as novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Pinheiro (2011) pondera que, se por um lado tem havido certo empenho do governo para que as escolas públicas de nosso país tenham acesso às TIC, por outro lado costuma-se negligenciar uma questão de extrema importância: a preparação dos professores para lidar de forma produtiva com essas tecnologias, já que os cursos de formação direcionados a esse fim ainda não são suficientes e nem sempre adequados para atender à demanda.

[...] a inclusão do computador e da internet no contexto escolar brasileiro enfrenta, a meu ver, basicamente dois grandes desafios: a possibilidade de acesso a esses recursos tecnológicos e o modo como usá-los para que se tornem ferramentas efetivamente importantes na escola. (PINHEIRO 2011, p. 4-5. Grifos nossos)

Tendo em vista esses desafios, destacados pelo autor, em relação ao uso dos recursos tecnológicos de modo efetivo no processo de ensino-aprendizagem, pretendemos contribuir na proposição de algumas reflexões sobre ensino de línguas mediado por TIC e sobre a formação de professores de línguas nesse contexto. Assim, temos por principal objetivo, neste artigo, analisar as interações estabelecidas entre os participantes de um fórum *online* desenvolvido como parte das atividades da disciplina Língua Portuguesa II (Morfologia), oferecida no segundo semestre do Curso de Licenciatura em Letras presencial da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no ano de 2011.²

1 Estamos entendendo “multiletramentos”, a exemplo do “New London Group”, como uma perspectiva ampliada de letramento, capaz de incluir uma multiplicidade de discursos. O termo compreende, mais especificamente, a multiplicidade cultural das sociedades e a pluralidade crescente de tipos de textos associados à tecnologia da informação e à multimídia (THE NEW LONDON GROUP, 2006).

2 Essa disciplina foi configurada de modo *semipresencial* visando sobretudo a oportunizar a professores em formação inicial vivenciar experiências com o ensino-aprendizagem de língua materna a partir da mediação tecnológica. Assim, reservamos 17h de sua carga horária total (51h) para o trabalho a distância, por meio da plataforma de ensino-aprendizagem da universidade – o *Moodle*. Nesse ambiente virtual de aprendizagem, exploramos especialmente as ferramentas *fórum*, *recurso* (onde disponibilizamos materiais de apoio e *video-aulas*) e *e-mail*.

Ao assumir uma perspectiva teórica sobre fórum *online* que não o considera como uma comunidade ou um espaço *a priori*, mas sim como “um recurso, dotado de um plano ambiental, que pode ser utilizado como uma ferramenta para a criação de uma comunidade ou de um espaço” (LIMA, 2010), buscamos discutir o potencial desse recurso para a criação de um espaço comunitário de aprendizagem. Para tanto, ancoramo-nos especialmente na noção de agregações eletrônicas *comunitárias* e *não comunitárias* apresentada por Lemos e Lévy (2010), cujos argumentos ressaltam que o simples fato de se colocar uma variedade de ferramentas à disposição de determinadas pessoas não garante a manutenção de uma *comunidade* mediada por computadores, pois para que ela se diferencie de uma simples agregação eletrônica é necessário que haja compartilhamento de interesses, certo grau de intimidade e de perenidade nas relações e, sendo assim, “[não] se pode generalizar para toda forma socialmente agregadora da Internet o rótulo de comunitária”.

No caso do fórum *online* em análise, intitulado “Mural semanal de reflexões”, a identificação de um movimento, apresentado pelos alunos em suas postagens, que vai de um espaço de contribuições pouco significativas do ponto de vista sociointeracional em contexto de ensino-aprendizagem (cumprir tarefas) para um espaço de contribuições mais significativas desse mesmo ponto de vista, indica uma relação liminar entre a constituição de uma comunidade virtual (doravante CV) de aprendizagem por meio do fórum em questão e a de uma simples agregação eletrônica por meio da qual os alunos cumprem as obrigações da disciplina. Assim, buscamos mostrar que esse fórum aponta para a possibilidade de se construir uma aprendizagem colaborativa por meio do que estamos compreendendo como e inicialmente nomeando de uma “ação comunitária de aprendizagem”.

O fórum *online* “Mural semanal de reflexões”

A disciplina Língua Portuguesa II do Curso de Letras em evidência neste trabalho se desenvolve em torno de conteúdos da Morfologia da língua portuguesa, contemplando o funcionamento da linguagem com enfoque no nível morfológico de análise da língua. Como se trata de um curso de licenciatura, há ainda, na ementa, um espaço para reflexões sobre a prática de análise linguística (doravante AL), considerando-a como uma possibilidade de se trabalhar com o nível morfológico de análise da língua de modo a refletir sobre a transposição didática desses conteúdos.

O “Mural semanal de reflexões” foi aberto na acomodação virtual dessa disciplina no início do segundo semestre de 2011, pela professora.³ Constituindo-se como parte das atividades da disciplina, em termos gerais esse fórum teve como objetivo funcionar como um recurso para a ampliação das discussões iniciadas semanalmente nas aulas presenciais, como um ambiente no qual essas questões poderiam ser (re)discutidas, ampliadas e/ou problematizadas, bem como por meio do qual seria possível sanar dúvidas na troca de conhecimentos entre os colegas.

A participação no fórum era livre, não compondo parte da nota da disciplina, e foram realizados 4.299 acessos e 257 postagens no período de 08 de agosto de 2011 a 30

³ As aulas de Língua Portuguesa II iniciaram no dia 01 de agosto de 2011 e encerraram no dia 09 de dezembro de 2011, totalizado 17 semanas.

de novembro de 2011.⁴ Dos 68 alunos matriculados na disciplina,⁵ 37 participaram dos debates do fórum, além da professora, totalizando 38 participantes e indicando uma média de 113 acessos e 7 postagens cada um. Desses 38 participantes, 21 iniciaram tópicos “provocadores” de discussão, de modo que ficaram disponíveis para postagem de *links* com temáticas que variavam desde questões bem específicas de *Morfologia* (como interjeição, vogal temática, alomorfa, homonímia, entre outras) e de *AL*, até assuntos apenas relacionados (direta ou indiretamente) à disciplina (como a *Semana de Letras* que ocorreu na universidade à época, uma reportagem transmitida no programa televisivo *Fantástico*, questões sobre ensino e formação de professores, entre outros).

Conforme esses tópicos de discussão eram abertos e disponibilizados como *links*, os alunos podiam escolher entre participar dos debates já em andamento ou iniciar novos *links*, definindo sua participação de modo independente de uma ordem hierárquica de assuntos. Essa configuração *hipertextual* é comum aos fóruns *online*,⁶ como destaca Oliveira (2007) ao apresentar uma caracterização de fórum virtual em geral e, nela, as mensagens “provocadoras” da discussão

[...] surgem em uma lista de *hipertextos* que são os títulos das respectivas mensagens. O usuário clica no *link* de seu interesse para ler o conteúdo disponível, tendo, posteriormente, a possibilidade de responder, inserindo uma nova mensagem que, por sua vez, poderá ensejar novas repostas, e assim por diante, em um ciclo potencialmente ilimitado. (OLIVEIRA, 2007, p. 4)

No caso do fórum que estamos apresentando, as postagens realizadas pelos alunos e pela professora da disciplina Língua Portuguesa II se desenvolveram em torno de temáticas bastante diversificadas, ligadas ou não à expectativa inicial do tópico provocador, mas em geral relacionadas de alguma forma à ementa da disciplina e às discussões feitas semanalmente nas aulas presenciais. Sintetizamos essas temáticas em seis mais representativas, a saber: 1) Pontos de Morfologia da Língua Portuguesa (LP); 2) Análise linguística; 3) Formação de professores; 4) Eventos e congressos; 5) Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP); 6) Outras (Série do programa televisivo *Fantástico*, o fórum/*Moodle*, a vídeo aula da disciplina, etc.).

Esses temas, recorrentes no fórum, em geral não aparecem isoladamente em cada uma das postagens, mas entrecruzam-se. De todo modo, quantificamos sua ocorrência a partir da predominância temática de cada postagem e sintetizamos os resultados no gráfico a seguir.

4 Números atualizados em 02 de julho de 2012, às 11h16.

5 Muitos alunos declinaram da disciplina e/ou do Curso de Letras no decorrer do semestre. Esse é um fato recorrente no primeiro ano do curso.

6 O termo *hipertexto*, segundo Lévy (2010[1993]), teria sido inventado por Theodore Nelson para exprimir uma concepção de leitura/escrita não linear, a propósito das formulações lançadas inicialmente por Vannevar Bush de que a mente humana não funciona hierarquicamente, e sim por associações. Essas associações, segundo o fundador da ideia, fazem a mente humana “pular” de uma a outra representação, por meio de uma rede intrincada. Desde a sua criação, portanto, o conceito de *hipertexto* tem sido bastante usado em diversas áreas do conhecimento para se referir, em geral, a essa ideia inicial de múltiplas associações (múltiplas direções) em detrimento da leitura/escrita linear.

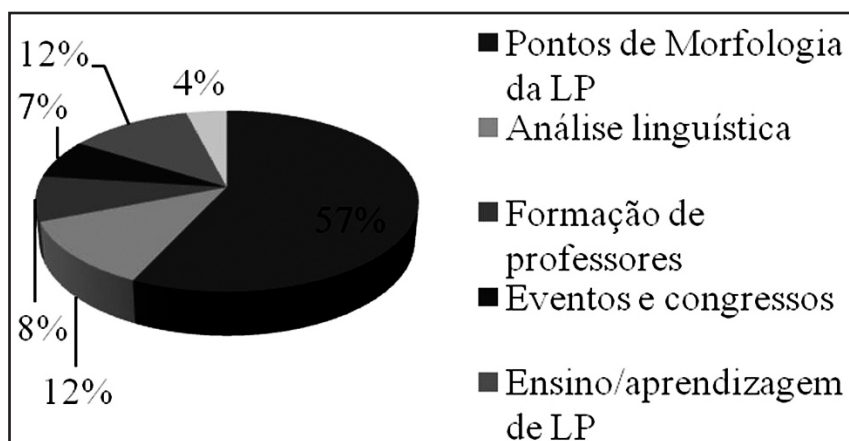


Gráfico 1 – Predominância temática nas postagens

O gráfico mostra que a maioria das 257 postagens, 57% [146],⁷ apresenta como tema questões de *Morfologia da Língua Portuguesa*. A *análise linguística* e o *ensino-aprendizagem da língua portuguesa* aparecem com 12% [32] de ocorrência cada e o tema *formação de professores* se destaca em 8% [21] dos casos, pouco mais que *Eventos e congressos*, que se mostra principal em 7% [17]. Os demais temas aparecem ocasionalmente e foram agrupados como *Outros*, correspondendo juntos a 4% [9] das mensagens. Entre eles, uma reportagem que estava sendo exibida no programa *Fantástico*, da rede Globo de televisão, sobre a realidade nas escolas do país; a videoaula disponibilizada no *Moodle*; o próprio *Moodle* ou o próprio fórum.

O desenvolvimento de debates a partir desses temas iniciou-se timidamente em agosto, cresceu consideravelmente no mês de setembro, diminuiu em outubro e atingiu o seu ápice em novembro, especialmente nos últimos dias desse mês. Assim, das 257 postagens realizadas entre agosto e novembro, 16 foram feitas em agosto, 67 em setembro, 25 em outubro e 149 em novembro. O gráfico a seguir permite visualizar o desenvolvimento das postagens no período.

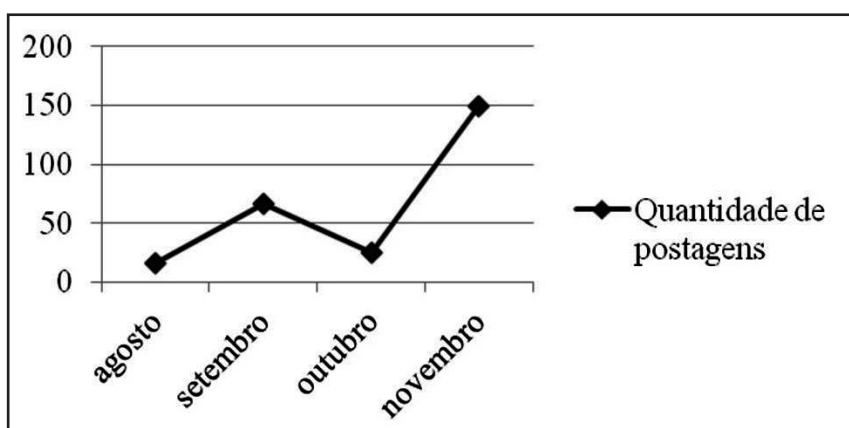


Gráfico 2 – Evolução no número de postagens/participações

O aumento no número de participações, iniciado em setembro e consagrado em novembro, sinaliza o percurso em direção a um envolvimento maior dos alunos com a

⁷ Entre colchetes apresentamos os números absolutos, i.e., a quantidade de postagens ao invés do seu percentual de ocorrência.

atividade e com os colegas, o que parece se confirmar quando observamos o conteúdo de cada uma das mensagens postadas nesses meses. Nelas, identificamos que a apresentação de resumos e paráfrases foi, aos poucos, cedendo lugar à interação mais engajada, ao diálogo e ao posicionamento dos envolvidos diante dos temas discutidos e diante da possibilidade de estudar de forma semipresencial. Essa observação indica um movimento, nas interações do fórum, que vai da participação como simples cumprimento da tarefa para uma participação mais comprometida na relação com os colegas e com os assuntos em pauta.

O movimento pode ser percebido, por exemplo, no *link* “Significados atribuídos ao vocábulo comutação”, aberto por uma aluna no dia 17 de agosto e para o qual foram apresentados 20 *feedbacks*. A postagem de abertura desse tópico (01) apresenta-se como uma transcrição de partes do *Dicionário de linguística e gramática* (Mattoso Camara Junior, 1981) e da obra *Pequeno vocabulário de linguística Moderna* (Francisco da Silva Borba, 1971), a propósito do verbete “comutação”.

(01) Por M... – quarta, 17 agosto 2011, 20:11

CAMARA JR, J. Mattoso. Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa. 9ª ed. Petrópolis: Vozes 1981. págs.77 e 118. COMUTAÇÃO – v. fonema FONEMA – (...) método da comutação: imprimir mudança fonética a uma forma mínima ou outro vocábulo, o que, acontecendo, revela que com a mudança se chegou a outro fonema. BORBA, Francisco da silva. Pequeno vocabulário de linguística moderna. São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1971. pág. 46. COMUTAÇÃO – Termo proposto por Hjelmslev em 1938 para designar a troca de um elemento por outro no paradigma para se conseguir nova unidade. Só são comutáveis os elementos suscetíveis de aparecer no mesmo contexto. ex.: cata, data, gata, lata, mata, nata, pata, rata, tata, chata, ata [...].

A partir dessa transcrição, que inicia o assunto *comutação*, apresentam-se 6 *feedbacks* em agosto e 12, em setembro. Interessa-nos notar, nesse caso, que 5 das 6 postagens de agosto se dão de modo bastante semelhante a (01), por meio de resumos, transcrições ou paráfrases, indicando envolvimento mínimo desses participantes com a atividade, do ponto de vista sociointeracional. Já em uma das postagens realizadas no final de agosto e em todas as demais feitas em setembro, nesse tópico, observa-se um aumento do envolvimento, maior contribuição com os colegas e o estabelecimento de uma parceria explicitada pela troca solidária de informações sobre o significado de “comutação”. Essa troca aparece apoiada na afinidade de interesses sobre o assunto e na partilha do conhecimento, como se observa, por exemplo, em (02) e em (03).

(02) Por N... – domingo, 18 setembro 2011, 10:16

Gente, para quem ainda tem alguma dúvida sobre como funciona ou o como se dá a comutação eu imaginei um “macete”, que eu não tenho certeza se é o certo, mas pelo menos pra quem eu expliquei eu acho que entendeu. É o seguinte: Imaginem um Gol (carro da Volkswagem) ele é um carro todo “cabinado”, mas se fizermos um corte vertical logo após as portas e acrescentarmos uma carroceria teremos um novo carro, o Saveiro (outro carro da Volks). O mesmo ocorre com os vocábulos, como o exemplo já citado “casa” quando fazemos um corte, isolando o radical, e logo após acrescentamos um novo vocábulo derivacional, “ebre”, temos, portanto, um novo vocábulo com um significado diferente: “casebre”. Espero ter ajudado! Bjs

(03) Por L... – domingo, 18 setembro 2011, 16:46

Legal, N... valeu pela dica da GOLMUTAÇÃO. ;)

A relação de parceria entre os responsáveis por essas postagens parece se firmar pela disponibilização do apoio em (02), cuja mensagem é apresentada com o objetivo de ajudar “quem ainda tem alguma dúvida sobre como funciona ou como se dá a comutação”, e pela gratidão em (03), “valeu pela dica”, consolidando-se na complementação que a aluna faz ao exemplo da colega, dando-lhe o nome de “golmutação”.

Representativa de muitas das interações estabelecidas no fórum, a ocorrida no link “Significados atribuídos ao vocábulo comutação”, que mostramos minimamente por meio de (01), (02) e (03),⁸ permite vislumbrar, ainda, uma mudança no modo de relação estabelecido entre os participantes no fórum, relação que se estreita e que se afrouxa bidirecionalmente em um mesmo tópico, ou em vários deles, mas que analisada em sua evolução no tempo permite identificar um crescimento no grau de envolvimento com a atividade e com os colegas.

Assim, o aumento do número de postagens no tempo (conforme Gráfico 2) é proporcional ao aumento desse grau de envolvimento (Gráfico 3), que é mínimo em agosto, mês no qual quase todas as postagens foram realizadas de modo a simplesmente cumprir a atividade e a pouco contribuir com o desenvolvimento das interações no fórum. Já em setembro, o nível do envolvimento cresce consideravelmente, apresentando pequeno declínio em outubro, e voltando a aumentar, e dessa vez com toda força, no mês de novembro, no qual se apresenta em quase todas as mensagens do fórum.

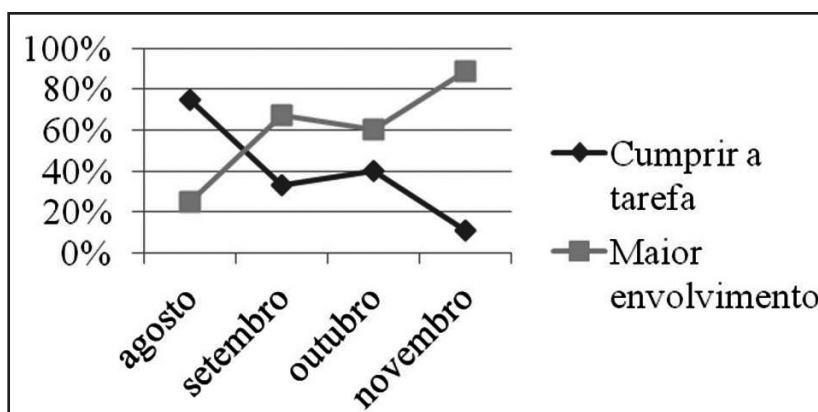


Gráfico 3 – Evolução do grau de contribuição dos participantes com a atividade

Conforme o Gráfico 3, das 16 postagens feitas em agosto, 75%[12] destinam-se apenas a cumprir a tarefa, enquanto apenas 25%[04] evidenciam um nível de comprometimento e envolvimento com a tarefa. Em setembro, observamos uma inversão nesses percentuais, pois das 67 mensagens postadas nesse mês, 33%[22] revelam engajamento mínimo e 67%[45], um maior envolvimento. Nas 25 postagens de outubro, temos uma pequena queda no grau de contribuição com a atividade, uma vez que o envolvimento cai para 40%[10] das mensagens e os demais 60%[15] revelam simples execução do trabalho. Finalmente, em novembro, do total de 149 mensagens apenas 11%[16] parecem ter sido simplesmente submetidas ao fórum, para cumprir tabela, enquanto as 89%[133] restantes mostram exposição e partilha de conhecimentos e de sentimentos entre os colegas, revelando maior envolvimento com a atividade.

⁸ Por uma questão de espaço, não é possível apresentarmos todo o movimento interacional estabelecido nas 21 participações do tópico em análise. Por esse mesmo motivo, nas demais exemplificações também nos limitamos a exibir apenas parte do processo, buscando esclarecer o conjunto dos dados.

Para ilustrar a intensa participação e envolvimento dos alunos com o fórum no mês de novembro, apresentamos algumas das mensagens trocadas no tópico “Interjeição como classe de palavras em livros didáticos”, cuja postagem de abertura, em 24 de novembro, conta com 21 *feedbacks* ainda nesse mês. No tópico, chama atenção o fato de todas as 22 postagens terem sido realizadas a partir de pleno envolvimento dos alunos com o assunto em evidência, de tal forma que no decorrer do debate há inclusive um desdobramento da temática *interjeições* para questões de *AL*, de *ensino-aprendizagem de língua portuguesa em geral* e de *leitura*.

Dentre as postagens que salientam o engajamento dos alunos no tópico, em (04) transcrevemos a de uma aluna que se posiciona diante de questões relacionadas ao ensino da língua, destacando quais são as suas preocupações no que diz respeito ao tema em destaque e compartilhando suas opiniões diante desse tema e diante das mensagens do tópico.

(04) Por G... – domingo, 27 novembro 2011, 12:11

B... quando o assunto é leitura parece simples mas ã é, essa sempre foi minha complexa preocupação. [...] O que era para estimular acaba matando, assim eu vejo a gramática pura, tradicional: o que devia ensinar, pode matar. Matar a leitura, a língua, a escrita. Pela AL [análise linguística] vemos que o que parece simples, pobre, na verdade enriquece, como o caso da interjeição: “Socorro”. Ela como um todo ou não. Essa LP [língua portuguesa] é mesmo muito rica, gostei da sua escrita, sempre questioneei os grande textos, narrativas até mesmo em livros de EF [ensino fundamental] e EM [ensino médio]. Na minha opinião a leitura é carro chefe. Que bom que vcs existem, jovens, certamente mudarão a história da humanidade.

Chama atenção ainda em (04) que a aluna, de idade mais avançada que a média dos participantes, demonstra sua esperança nos jovens colegas que estabeleçam discussões sobre língua portuguesa e seu ensino no fórum, deslocando-se de certo modo do tema em pauta e lançando sua emoção e sua confiança nos que com ela interagem, afirmando acreditar que eles “certamente mudarão a história da humanidade”. Em resposta à colega, a aluna responsável pela postagem reproduzida em (05) agradece e pontua suas concordâncias em relação ao que a companheira da disciplina postula sobre ensino de língua portuguesa, partilhando ainda parte de sua experiência enquanto aluna.

(05) Por B... – domingo, 27 novembro 2011, 13:34

Agradeço G.... E concordo com você: o que devia ensinar pode matar. Toda vez que o professor começa um conteúdo da gramática tradicional, por exemplo, orações subordinadas e coordenadas, os alunos quase morrem de tédio! Esse livro que eu citei na minha pesquisa foi utilizado por cerca de 5 anos. Eu fiz 75% das minhas aulas de língua portuguesa no ensino médio com ele. O livro não era todo o problema, o mais grave era a didática que a professora usava, as aulas dela eram temidas e entediantes. [...]. E concordo com você também de que a “leitura é o carro chefe”, é a base de tudo: é a base para uma escrita mais correta, é a base para uma interpretação correta de um texto e é a base para compreender a língua materna.

Em (06), outra aluna busca contribuir com as discussões em foco no tópico postando uma mensagem sobre *AL* em que apresenta a possibilidade de se trabalhar com interjeições a partir do gênero textual tirinha. A aluna destaca tal possibilidade como uma atividade de análise da língua capaz de proporcionar reflexões sobre aspectos linguísticos a partir de gêneros textuais, em detrimento de uma abordagem puramente gramatical de ensino da língua.

(06) Por T... – segunda, 28 novembro 2011, 18:14

Bom, gostaria de dizer inicialmente que refleti muito sobre esse tópico proposto por você B..., e como estou com o conceito e a ideia de Análise Linguística (AL) associada ao uso de gêneros textuais nas práticas de ensino “vivos” em minha mente, já pensei em uma sugestão de ensino para essa classe gramatical, tão debatida neste tópico. Minha proposta é trabalhar o gênero tirinha no ensino da Interjeição, pois essa modalidade textual é caracteristicamente dotada de muitas interjeições. Poderíamos então usar as tirinhas como meio de levar os alunos a refletirem sobre o papel que a interjeição assume dentro deste gênero, usando para isso os princípios da AL, isto é, permitir uma reflexão sobre a língua e seus elementos, e tornar a aprendizagem significativa [...].

Merece menção ainda, sobre (06), que na continuidade da mensagem a aluna apresenta uma proposta concreta de ensino das interjeições por meio do gênero tirinha, chegando a inserir uma tirinha em sua postagem e a dimensionar uma possibilidade de trabalho a partir dela, com base no que compreende sobre a realização de atividades de AL. Encantados com a proposta exposta pela colega, diversos participantes do fórum postam seus *feedbacks* agradecendo e/ou elogiando a aluna por sua iniciativa, bem como reafirmando os reais benefícios da realização de um trabalho como esse em sala de aula. Em (07) transcrevemos um desses *feedbacks*.

(07) Por B... – segunda, 28 novembro 2011, 20:24

T..., você é querida até para postar uma tirinha!!! Além disso, gostei muito da sua reflexão e sugestão de ensino por meio da tirinha, é criativo e não entedia os alunos. Excelente ideia, além da Turma da Mônica ser bastante conhecida, podendo estimular os alunos a continuarem a ler depois de uma aula explicativa que utiliza a tirinha.

Como se pode entrever por meio desses exemplos, nas participações do fórum aos poucos foi possível “ouvir” mais as vozes dos alunos, promovendo-se um deslocamento no grau de contribuição dos envolvidos. Desse modo, a nossa preocupação com o conteúdo da disciplina foi cedendo espaço a uma preocupação com os modos de interação estabelecidos na atividade, com a troca de angústias, opiniões, necessidades, pela troca de conhecimentos entre os alunos, que parecia possibilitar uma aprendizagem diferente, talvez até mais efetiva.

O deslocamento observado em relação à contribuição dos participantes envolve todos os temas do fórum, mas não todos os seus participantes, de modo que apenas um dos alunos participa do movimento em todo o período de desenvolvimento das discussões, enquanto os demais participam apenas em determinados momentos. A esse respeito, vale dizer que em setembro e em outubro temos, basicamente, os mesmo alunos participando desse movimento; em novembro, porém, o número de participantes nele envolvidos cresce consideravelmente, chegando a atingir 76%[29] do total de 38 participantes do fórum.

O gráfico 4 permite visualizar o crescimento do número de envolvidos com contribuições mais engajadas e significativas no período, que passa de 10%[4] dos 38 participantes da atividade em agosto, para 46%[18] em setembro, 29%[11] em outubro, atingindo finalmente os 76% dos sujeitos em novembro.

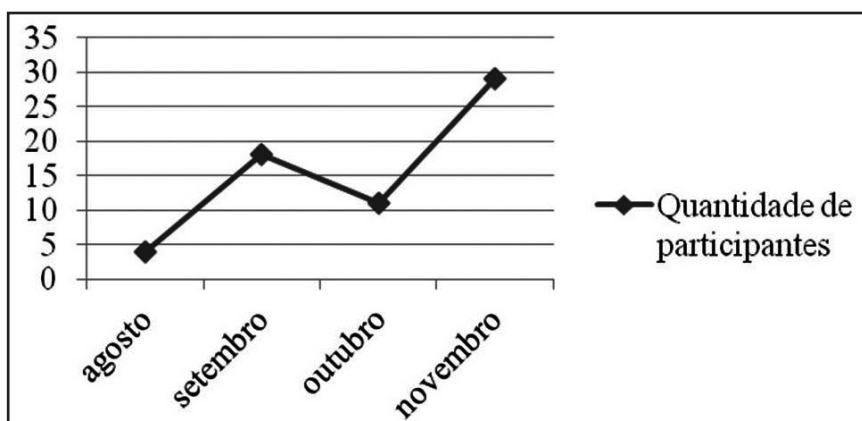


Gráfico 4 – Evolução na quantidade de participantes da atividade

A evolução exibida pelo Gráfico 4 demonstra que o movimento em relação ao número de participantes efetivamente engajados em suas relações com os colegas no fórum é semelhante ao movimento que ocorre no número de participações/postagens na atividade (Gráfico 2), bem como à evolução percebida na quantidade de mensagens reveladoras desse engajamento (Gráfico 3). Em todos esses aspectos obtidos por meio do mapeamento geral do fórum, temos uma perspectiva inicial mínima, que sofre aumento significativo em setembro, pequeno declínio em outubro e aumento intenso em novembro.

Essas mudanças, no seu conjunto, apontam para uma transformação do espaço criado pelo fórum “Mural semanal de reflexões”, no sentido de aproximá-lo de uma “comunidade virtual” (de aprendizagem) no limiar de uma simples “agregação eletrônica”, a partir das considerações apresentadas por Lemos e Lévy (2010, p.103), que discutimos com mais detalhes a seguir.

O fórum como uma “ação comunitária de aprendizagem”: uma relação liminar

De acordo com Lemos e Lévy (2010, p. 101), as comunidades virtuais começaram a se estabelecer há mais de 20 anos antes do surgimento da *web* e atualmente pode-se dizer que o seu desenvolvimento, aliado ao das redes sociais *online* possivelmente configuram um dos maiores acontecimentos dos últimos tempos, caracterizando “uma nova maneira de ‘fazer sociedade’” e constituindo o “fundamento social do ciberespaço”.

Para os autores, o termo “comunidade virtual (CV)” pode ser definido “simplesmente [como] um grupo de pessoas que estão em relação por intermédio do ciberespaço”. Entendida CV dessa forma, poderíamos supor que qualquer movimento de agrupamento eletrônico poderia receber esse nome. Problematizando as diferenças entre *sociedade* e *comunidade*, porém, Lemos e Lévy (2010) destacam que este último termo denota um relacionamento mais íntimo, perene e pessoal que o termo sociedade e, transferindo o debate para os relacionamentos estabelecidos no ciberespaço, afirmam que não são todas as formas de aglomeração social na internet que podem ser denominadas de “comunitárias”.

A esse respeito, os autores ressaltam que não basta disponibilizar ferramentas de internet a um grupo de pessoas para que se tenha configurada uma CV, pois a existência ou não de agrupamentos *comunitários* depende “da forma de integração de seus usuários e do pertencimento simbólico e temporal” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 102). Em outras

palavras, para que uma CV se diferencie de uma mera aglomeração de pessoas em meio virtual é preciso que se estabeleça uma relação de identificação e de partilha de interesses entre os sujeitos que dela participam, relação em que haja certa intimidade e continuidade no tempo. Desse modo, eles apresentam uma divisão entre duas formas de agregação eletrônica – as *comunitárias* e as *não comunitárias*:

As primeiras são aquelas onde existe, por parte de seus membros, o sentimento expresso de uma afinidade subjetiva delimitada por um território simbólico, cujo compartilhamento de emoções e troca de experiências pessoais são fundamentais para a coesão do grupo. O segundo tipo refere-se a agregações eletrônicas onde os participantes não se sentem envolvidos de forma coesa e perene, sendo apenas um local de encontro e de compartilhamento de informações e de experiências de caráter efêmero e desterritorializado. (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 103)

Quanto ao “Mural de reflexões semanais”, acima situado, o fato de ele se constituir como um recurso virtual direcionado à aprendizagem de conteúdos específicos de uma disciplina, estabelecida por uma instituição bem definida que é a universidade, poderia, *a priori*, indicar que esse fórum não se apresenta com o potencial comunitário de uma CV. Embora a participação na atividade não tenha sido obrigatória, a reunião de pessoas nesse espaço virtual não se dá de modo totalmente livre, pelo simples compartilhamento de interesses e opiniões, e muito menos de modo independente de fronteiras geográficas, já que os potenciais participantes são definidos *a priori* e as suas ações são “direcionadas” pelo professor da disciplina. Para Lévy (2010[1999], p. 130),

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais.

Não obstante, se a princípio o fórum aqui analisado constituiu-se de forma direcionada e, até certo ponto, controlada, a partir dos debates nele suscitados verificamos, pelo seu mapeamento apresentado acima, que os participantes promovem um deslocamento gradual em seu envolvimento com a atividade, possibilitando vislumbrar um movimento de participação efetiva e crítica, de engajamento e de coesão no compartilhar de interesses, conhecimentos, experiências e informações. A partir desse deslocamento, vimos que as relações entre os participantes do fórum se estreitam e passam a se configurar, em diversos momentos, de modo a demonstrar um envolvimento coeso e uma afinidade entre os colegas.

Essas observações sinalizam uma noção de agregação eletrônica *comunitária*, identificada no espaço criado pelo fórum, a despeito das relações institucionais e formais que o determinam, e apontam para uma relação liminar, em detrimento de uma relação dicotômica, entre agregações comunitárias e não-comunitárias nesse espaço.⁹ Essa relação liminar se justifica, pois, embora tenhamos observado uma forte predominância de relações comunitárias no fórum, verificamos também que em alguns momentos ele funciona

9 Consideramos que estamos tratando de um contexto *semipresencial* de ensino-aprendizagem e, logo, que os envolvidos mantêm outras relações entre si, além da virtual. Essas relações podem estar favorecendo ou mesmo determinando a manutenção de um potencial comunitário no fórum sob análise. De todo modo, esse potencial pôde ser verificado nas interações estabelecidas no ambiente virtual, em situação de ensino-aprendizagem.

como um simples repositório das tarefas da disciplina, como uma ferramenta por meio da qual o aluno cumpre o automatismo do ritual escolar (entregar, depositar atividades).

De todo modo, o grande número de interações reveladoras de uma relação de pertencimento a uma comunidade de aprendizagem nos leva a considerar o potencial desse recurso para a criação de uma CV que, para Lemos e Lévy, (2010, p. 103), é construída “mais pela interação entre seus participantes do que pela tecnologia, que funciona em segundo plano, como um suporte”, e “é definida pelos benefícios que provêm das relações entre seus usuários”. Considerando essas características de uma CV, destacamos mais alguns exemplos de postagens que, embora descontextualizados do conjunto de postagens em que figuram no fórum, são capazes de contribuir na identificação de seu perfil comunitário.

A propósito desse perfil, vale observar (08) e (09), referentes respectivamente aos tópicos “O uso das classes de palavras” e “Interjeição como classe de palavra em livros didáticos”. Em (08), a mensagem da aluna sobre a sua experiência na regência parece reveladora de uma sensação de pertencimento a uma comunidade na qual ela se sente à vontade para exprimir as emoções vividas no estágio, especialmente quando fala dos alunos, afirmando que “muito melhor foi ver os olhos deles brilharem”.

(08) Por G... – quinta, 24 novembro 2011, 23:58

Na minha Regência de Português II desenvolvi uma atividade muito interessante. Mas o melhor de tudo foi ver os alunos ficarem quietos para ouvir algo diferente e muito melhor foi ver os olhos deles brilharem enquanto ouvia a explicação da aula. A aula começou com uma discussão a respeito de cartazes: as frases usadas, desenhos, cores, etc. [...]

De modo semelhante, (09) conta sua experiência com a leitura “confessando” seu arrependimento por não ter se dedicado a essa atividade o suficiente antes de entrar na faculdade e dividindo esse sentimento com os demais participantes do fórum. Além disso, apresenta o exemplo de seu primo no compartilhar de uma valorização da leitura para o “desenvolvimento na escrita”.

(09) Por C... – domingo, 27 novembro 2011, 13:26

Concordo com vocês meninas, para nós leitura extensa já torna cansativa, pensamos em alunos como disse G..., eu estou lendo mais agora na faculdade do que no meu ensino médio, confesso que me arrependo, pois leitura, uma boa leitura só vem acrescentar em nossas vidas, aprendemos escrever e melhoramos nossa dicção. Conversando um dia com meu primo, estuda no [...], ele disse que tem aulas de leituras, que professora sentou com ele e falou que falta leitura para o seu desenvolvimento na escrita.

Em (10), por sua vez, a natureza comunitária da interação ganha destaque especialmente pelo “compartilhamento de emoções e troca de experiências pessoais” (LE-MOS; LÉVY, 2010, p. 103). Essas emoções e experiências aparecem marcadas principalmente na exposição que a aluna faz de suas vivências e de seus sentimentos, como “padecimento”, “medo”, “felicidade”, “choque”, “descoberta”, “desejo” e “esperança” de ser uma “futura linguista, se Deus quiser”:

- (10) Por L... – domingo, 27 novembro 2011, 15:04

[...] Graças a Deus, não padeci com meus professores de língua Portuguesa no EF e EM, mesmo sem usarem a AL [análise linguística] em suas aulas. Graças a isso, posso dizer que nunca tive medo da Gramática e que sou feliz no curso de Letras, mesmo recebendo tantos “choques” das verdades que descobrimos hoje, mas eu seria muito mais próspera em meus conhecimentos, se tivesse crescido acostumada com a AL, pois, hoje, vejo a Gramática com outros olhos, como um conjunto de conceitos que, por ser totalmente questionável e complexo, ajudam-me a descobrir mais sobre a nossa língua. (falou a futura linguista, se Deus quiser...kkkk)

Postado no tópico de discussões “Interjeição como classe de palavras em livros didáticos”, (10) é representativo de uma série de interações ocorridas nesse tópico e que são reveladoras das experiências (mais ou menos “traumáticas”) que os alunos dizem ter vivenciado em suas aulas de língua portuguesa na escola básica. Mais do que isso, porém, essas interações revelam a escolha, por parte desses alunos, de participarem de um “projeto mútuo” de “cooperação ou de troca” de experiências e conhecimentos, com vistas ao enriquecimento do tema em tópico, que girava em torno de a interjeição ser considerada ou não uma “classe de palavras” e da importância (ou não) dessa questão para o ensino de língua portuguesa nas escolas.

Em caminho semelhante, em (11), (12) e (13) os participantes mostram-se dispostos a contribuir com as discussões em fluxo nos tópicos “Os pronomes e os instrumentos gramaticais de Vendryes”, “Fantástico” e “Como organizar todo esse conhecimento em sala de aula?”, respectivamente:

- (11) Por T... – segunda, 28 novembro 2011, 23:40

Meninas gostaria de contribuir com a distinção entre nomes e verbos que vocês levantaram. De acordo com Camara Jr. em seu texto “Estrutura da Língua Portuguesa” o critério compósito mórfico-semântico [...]

- (12) Por C... – domingo, 27 novembro 2011, 20:18

Pessoal o fantástico esta mostrando uma série com professores, super legal e vale pena assistir!!! fica dica !

- (13) Por R... – segunda, 28 novembro 2011, 23:19

Era isso que você queria saber? Ficou claro?

Nesses exemplos, verificamos um movimento de troca no sentimento expresso de “contribuir com a distinção entre nomes e verbos” levantada pelas colegas e de deixar como “dica” que os participantes do fórum assistissem a uma série que estava sendo exibida pelo programa Fantástico, da rede Globo de televisão, na época da postagem. Para Lévy (2010 [1999], p. 130) em uma CV,

[...] se aprendermos algo lendo as trocas de mensagens, é preciso também repassar os conhecimentos de que dispomos quando uma pergunta formulada on-line os torna úteis. A recompensa (simbólica) vem, então, da reputação de competência que é constituída a longo prazo na “opinião pública” da comunidade virtual.

Nos casos acima apresentados, a exemplo do que pondera o autor, é possível observar a transferência do conhecimento a partir da formulação de uma dúvida. Moita Lopes (2012, p. 212), ao apresentar suas considerações sobre o “novo *ethos*” mobilizado

por meio dos letramentos digitais, destaca que ele se caracteriza, entre outros fatores, pela importância de que uma informação se torne acessível, pois nessas práticas de letramento as informações precisam ser passadas adiante, e não escondidas ou retidas. Distribuir, disponibilizar informações para os outros, portanto, é considerado pelo autor como “um modo de agir em conjunto nas relações estabelecidas” em práticas sociais de letramentos digitais, “coconstruindo conhecimento, gerando ideias diferenciadas, fazendo pensar de outro modo, revendo o passado sob uma outra lente, provocando um riso crítico ou uma cumplicidade, etc.”.

Comunitárias ou não-comunitárias, portanto, as interações estabelecidas entre os integrantes do fórum “Mural semanal de reflexões” apontam para a ligação entre uma composição de cunho comunitário e a construção de uma aprendizagem colaborativa no contexto das aulas de Língua Portuguesa focalizado. Segundo Moita Lopes (2012, p. 211), outra característica importante do *ethos* dos novos letramentos (digitais) é ser colaborativo, sendo constituído por meio da ação de pessoas que participam, agindo das práticas de letramento conjuntamente, “na construção de textos e significados, que são, portanto, menos individualizados e autorais, uma vez que a autoria é colaborativa, não sendo dominada por ninguém”.

A partir das considerações do autor, portanto, consideramos que para a efetivação de uma aprendizagem colaborativa é preciso que haja um verdadeiro trabalho “comunitário”, uma sintonia e comunhão entre os participantes de um mesmo grupo, capaz de justificar a sua identificação como parte desse grupo – de modo semelhante ao que se pode verificar em uma CV, e de modo semelhante ao que se pôde verificar a partir dos modos de interação estabelecidos entre os participantes do fórum “Mural semana de reflexões”.

Nesse sentido, as relações estabelecidas por meio desse fórum sugerem a possibilidade de considerá-lo como uma espécie de “ação comunitária de aprendizagem”, ou seja, como um tipo de ação de ensino-aprendizagem capaz de propiciar a construção colaborativa de conhecimentos sobre (ou relacionados a) a língua portuguesa.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos discutir as interações estabelecidas por meio da utilização da ferramenta *fórum online* em contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras da UFMS. Nesse caminho, argumentamos a respeito do potencial que esse recurso digital apresenta para a constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem e para a construção de uma aprendizagem colaborativa.

Assim, a partir da análise das mensagens postadas no fórum virtual que compôs parte das atividades da disciplina Língua Portuguesa II (Morfologia) desse curso, identificamos um crescimento no número de participações, no grau de envolvimento dos participantes com a atividade, e na quantidade de participantes efetivamente nela engajados. Esse crescimento, iniciado em setembro e definitivamente consolidado em novembro, indica uma mudança nas relações estabelecidas pelos participantes, que passam a interagir comunitariamente no espaço criado pelo fórum, configurando-o como uma CV de aprendizagem e fazendo entrever uma espécie de ação comunitária de aprendizagem.

Por meio das interações apresentadas pelos participantes do fórum, portanto, verificamos que, no limiar de uma simples agregação eletrônica e a constituição de uma comunidade de aprendizagem, ganha destaque o movimento colaborativo de construção de um espaço destinado à busca pelos interesses comuns dos envolvidos. Esse processo aponta para o trabalho com as ferramentas digitais, na universidade, como produtivo para o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos disciplinares, bem como para o fortalecimento da compreensão do indivíduo como sujeito imerso em uma sociedade na qual essas ferramentas e os ambientes virtuais se configuram como um espaço de interação e de reconfiguração de questões como o ensinar/aprender.

REFERÊNCIAS

- LEMOS, A.; LÉVY, P. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2010. 264 p.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 2. ed. São Paulo: 34, 2010 [1993]. 207 p.
- _____. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: 34, 2010 [1999]. 271 p.
- LIMA, M. *Escrita, interlocução e moderação em um fórum online do Orkut*. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MOITA LOPES, L. P. O novo *ethos* dos letramentos digitais. Modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 204-229.
- OLIVEIRA, G. P. *O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo*. 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2012.
- PINHEIRO, P. A. *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola*. 2011. 247f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Org.). *Multiliteracies*. Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006 [1996]. p. 09-37.

Recorrência de marcas proverbiais em dissertações de vestibular: formas de destacabilidade em um estudo comparativo

(Recurrence of proverbial brands on college entrance exam essays:
forms of severability in a comparative study)

Glauce de Oliveira Alves¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa - Universidade de São Paulo (USP)

glauce.alves@usp.br

Abstract: This paper aims to present a comparative study on the manifestations of severability in proverbial brands and the incidence of such brands in college entrance exam essays. Particularly, in this study, we observed the use of the brand that seeks to capture the formal constitution of the proverb genre, analyzing their discursive functioning. The analysis material consists of two sets of sixty essays: One in attendance to the proposal of FUVEST from 2006 and another from FUVEST 2009. As a theoretical referential, we will depart from concepts developed by the Theory of Enunciation and by the Discourse Analysis of French line of work. The results of this research points to the predominant use of the proverbial brand analyzed as a resource used by pre-college students to synthesize their texts.

Keywords: proverbial brands; college entrance exam essays; severability; writing.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar um estudo comparativo sobre as formas de manifestação de destacabilidade em marcas proverbiais e sobre a incidência dessas marcas em redações de vestibular. Particularmente, neste estudo, observamos o emprego da marca que busca captar a constituição formal do gênero provérbio, analisando seu funcionamento discursivo. O material de análise é constituído por dois conjuntos de sessenta redações: um em atendimento à proposta do vestibular da FUVEST do ano de 2006 e outro, do ano de 2009. Como referencial teórico, partiremos de concepções desenvolvidas pela Teoria da Enunciação e pela Análise do Discurso de linha francesa. Os resultados dessa pesquisa apontam para a predominância do uso da marca proverbial analisada como um recurso utilizado por pré-universitários para sintetizar seus textos.

Palavras-chave: marcas proverbiais; redações de vestibular; destacabilidade; escrita.

Introdução

Este trabalho se propõe a apresentar um estudo comparativo sobre os modos de expressão de destacabilidade em marcas proverbiais e sobre a incidência dessas marcas em dois conjuntos de dissertação de vestibular produzidos em atendimento a duas diferentes propostas, a saber: a do vestibular da FUVEST/2006 (tema Trabalho) e a do vestibular da FUVEST/2009 (tema Fronteiras). Esses dois conjuntos, compostos por escolha aleatória, contêm 60 redações cada um, perfazendo o total de 120 textos.

Instituímos a denominação marcas proverbiais pela evidência de um índice considerável não só de provérbios integrais, mas também de seus fragmentos e de enunciados correlatos em textos de pré-universitários. Desse modo, compreendemos marcas proverbiais como as diferentes formas de manifestação do gênero provérbio nas redações

¹ Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

que compõem nosso material de pesquisa. Analisaremos, em particular, neste estudo, o funcionamento discursivo da marca proverbial que abriga uma constituição estrutural próxima ao do gênero provérbio, sem, no entanto, sê-lo.

No contato entre Teoria da Enunciação e Análise do Discurso, tomaremos como base os estudos de Bakhtin (2002; 2006) sobre o conceito de cronotopo e sobre gêneros do discurso; de Lysardo-Dias (2004), no que se refere à defesa do provérbio como gênero do discurso; e de Maingueneau (2002; 2008; 2010; 2011) no que se refere a desvios de provérbios e à destacabilidade, concepções que nortearão este trabalho do ponto de vista metodológico.

Desenvolveremos o seguinte percurso de estudo: a) apreciações sobre o gênero provérbio; b) exposição do conceito de destacabilidade; e c) análise do material de pesquisa e interpretação dos dados obtidos.

O gênero provérbio

O provérbio é um enunciado anônimo que apresenta como instância responsável a voz universal da sabedoria popular (*hiperenunciador*) e que se associa à tradição oral, uma vez que a transmissão de um provérbio instaura-se essencialmente pela oralidade². A cada enunciação proverbial um locutor (*aforizador*), representante dessa instância, recupera esse saber universal (MAINGUENEAU, 2002; 2011). Sendo assim, o provérbio se manifesta como exemplo nítido de retomada da palavra alheia.

Esse saber é constituído de características específicas que nos levam a considerá-lo como um gênero do discurso, conceito desenvolvido por Bakhtin (2006), em quem nos baseamos. Em seus escritos sobre gêneros discursivos, o autor indica que, nas diversas esferas de comunicação, os discursos são produzidos e são estruturados em gêneros. Mesmo reconhecendo que alguns destes se aproximam da estereotipia e da padronização, a abordagem proposta pelo autor se contrapõe a concepções que os definam a partir de uma constante estagnação formal e semântica, em favor de um olhar que os compreenda por sua relativa estabilidade. Dessa maneira, nesta abordagem teórica, até mesmo o provérbio, gênero reconhecível por sua aparente padronização, não é entendido como constantemente cristalizado.

Nesse sentido, Lysardo-Dias (2004) anuncia a variabilidade semântica de um mesmo provérbio. Para a autora, ele é um gênero do discurso, cuja configuração se estabelece da seguinte maneira: inserção obrigatória em outro gênero, o que lhe possibilita a construção de seu sentido em cada situação de uso, para que, assim, se faça possível seu funcionamento discursivo. Segundo a autora, por mais que esse gênero aparente apresentar um valor semântico estabilizado, “o quadro situacional no qual está inserido será específico, o que lhe garante um impacto único” (LYSARDO-DIAS, 2004, p. 143), ou seja, uma renovação de sentido em cada instante em que é empregado. Sendo assim, o caráter polifônico atribuído à enunciação proverbial consiste na retomada das enunciações proverbiais anteriores (MAINGUENEAU, 2002), contudo sem fazer com que o provérbio recuperado seja discursivamente igual aos anteriores.

2 Embora existam alguns provérbios que aparentam se originar da escrita, como é o caso dos provérbios bíblicos, consideramos esse saber como parte da tradição oral, uma vez que seu modo de transmissão se dá especialmente pela oralidade. Para nós, no caso dos provérbios, a escrita funciona mais como uma forma de conservação de uma tradição do que como um registro-fonte de um provérbio.

O provérbio em sua composição solitária apresenta cronotopia - constituição espaço-temporal de um enunciado (BAKHTIN, 2002) - representada por seu alcance universal e seu caráter atemporal. Essa abrangência referente ao espaço e ao tempo permite que o provérbio seja incorporado a diversos gêneros do discurso pertencentes a variadas esferas de comunicação humana. No entanto, por ser obrigatoriamente introduzido em outro gênero, o provérbio sofre constantes migrações cronotópicas, uma vez que se apropria de características espaço-temporais de outro gênero, redefinindo o seu cronotopo a cada situação de emprego.

Devido ao provérbio conservar a especificidade de, ao mesmo tempo em que se manifesta como um enunciado autônomo, incorpora-se a outros, Maingueneau oscila em relação a compreensão desse saber como um gênero do discurso. Em seu estudo intitulado *Enunciados sem Texto?* (2010) concebe o provérbio como uma “forma proverbial” ou como um “microgênero”, enquanto em *Polifonia, Provérbio e Desvio* (2010), por exemplo, o considera como um gênero. Para evitarmos imprecisões conceituais que as subdivisões de categorias genéricas possam nos ocasionar, assumimos, neste trabalho, o provérbio como um gênero do discurso cujo funcionamento discursivo e cuja composição reservam tais peculiaridades, para as quais, conforme vimos, atenta, também, Lysardo-Dias (2004).

Esse comportamento constitutivo do gênero provérbio nos permite salientar o mecanismo de relações intergenéricas (CORRÊA, 2006), o qual determina que a constituição de um gênero esteja intrinsecamente relacionada à de outros gêneros. Torna-se inconcebível, portanto, assumir a existência da pureza genérica, postura defendida por muitos professores em sala de aula, ao ensinarem gêneros a partir de um engessamento formal e da desconsideração do contato entre gêneros, o qual é entendido, na maior parte dos casos, somente como uma interferência.

No caso do provérbio, o mecanismo de relações intergenéricas pode ser constatado, também, quando o gênero em questão é imitado. A criação de uma nova verdade proverbial se instaura ao se resgatar características desse gênero.

No que tange a esse tipo de imitação, são de grande relevância as considerações de Maingueneau (2002; 2010) sobre os desvios de provérbios. O autor destaca a existência de dois modos de sua imitação aplicáveis tanto à estrutura de um provérbio já conhecido quanto ao gênero em si: a captação - desvio em que se imita um provérbio, buscando conservar suas características ou as do gênero - e a subversão - imitação que busca destruir o provérbio imitado ou o gênero. Tais alterações em sua estrutura comprovam a relativa estabilidade pela qual se constituem os gêneros, apesar de o provérbio se aproximar da estereotipia.

Em relação a essas transformações, Possenti (2009) afirma que esses são casos em que se torna evidente a existência de um trabalho do sujeito, quando se altera o enunciado alheio, cedendo-lhe um caráter subjetivo. De certo modo, então, nessa situação, o interdiscurso resulta de uma negociação subjetiva com e sobre o já-dito.

Em certa medida, a imitação de um provérbio e a identificação de seu pastiche são favorecidas pelo fato de que esse gênero apresenta forma estereotipada de fácil memorização e reconhecimento. Maingueneau (2008) indica que o provérbio compõe um grupo de enunciados que

[...] podemos designar pelo termo vago de fórmulas, ou seja, enunciados curtos, cujo significante e cujo significado são considerados no interior de uma organização pregnante (pela prosódia, rimas internas, metáforas, antíteses...), o que explica que sejam facilmente memorizados. (MAINGUENEAU, 2008, p. 75)

Em outro estudo do autor, o provérbio é caracterizado por sua composição curta de “ethos” sentencioso, geralmente, composto por construção binária com número igual ou aproximado de sílabas (MAINGUENEAU, 2002). Tanto essas particularidades estruturais quanto às enunciativo-discursivas cedem ao enunciado proverbial a propriedade de serem ressaltados do texto em que se inscreve. A esse mecanismo confere-se a denominação destacabilidade (MAINGUENEAU, 2008, 2011, 2012), concepção que desenvolveremos a seguir.

A destacabilidade e suas manifestações em desvios de provérbios

Do ponto de vista metodológico, tomamos como base os estudos de Maingueneau (2008, 2010, 2011) sobre o conceito de destacabilidade e de desvio de provérbios (2002; 2010). De acordo com o autor, há enunciados que se ressaltam em um texto, os quais “têm um estatuto pragmático específico” (MAINGUENEAU, 2011, p. 42) e, por isso, sua enunciação é denominada aforizante. Ele revela, ainda, que a aforização pode ser observada em dois tipos de enunciados: aqueles que são destacados de um texto, como as citações, ou frases que por sua natureza são destacadas, como os provérbios.

Maingueneau indica que

Pela aforização, o locutor – que podemos chamar de aforizador – se põe acima das restrições específicas deste ou daquele gênero do discurso. Ele assume o ethos de um locutor que fala do alto, um indivíduo que entra em contato com uma fonte transcendental; ele não se dirige a um interlocutor que está no mesmo plano que ele e poderia responder, mas a um auditório universal. Ele supostamente enuncia sua verdade, subtraída qualquer negociação, exprime totalidade vivida: seja uma doutrina ou uma certa concepção da existência. (MAINGUENEAU, 2011, p. 42-43)

Portanto, a enunciação proverbial, como um tipo de aforização, permite ao locutor, ao se apropriar de uma voz coletiva em busca de assegurar incontestabilidade àquilo que enuncia, uma locação autoritária em seu texto. Como exemplo em nossa pesquisa, atentamos para o fato de que o escrevente lança mão desse recurso, na tentativa de revigorar a construção argumentativa de seu texto.

Em nosso estudo sobre marcas proverbiais, em decorrência da diversidade de modos de uso do provérbio nas redações analisadas, constatamos as seguintes maneiras de sua destacabilidade: a) a da utilização em que aparece integralmente constituído; b) a da construção de enunciados em que se altera a forma de um provérbio; c) a da sua alusão em enunciados que apresentam o sentido de um provérbio ou de algum modo fazem referência a ele sem manter resquícios de sua forma; e d) a de enunciados que buscam imitar a sua forma. A análise deste trabalho se restringirá, particularmente, ao estudo da última forma de manifestação.

Quanto a essa categoria, é importante ressaltarmos que, em nosso material de análise, comprovamos a presença de apenas uma forma de desvio de provérbios: a cap-

tação. Levantamos, pois, as seguintes hipóteses para a ausência de subversão do gênero provérbio nas redações analisadas:

- a) a de o escrevente, possivelmente, acreditar que a subversão de um provérbio não cabe à redação de vestibular, um gênero que para ele não conceberia o emprego de elementos transgressivos³;
- b) a de o escrevente se valer de uma verdade proverbial já existente, sem necessitar recorrer a uma estrutura cristalizada, acreditando estar atendendo às orientações de professores para não utilizar frases cristalizadas em redações de vestibular; e
- c) a de o escrevente buscar não se contrapor a concepções apresentadas na coletânea nem de domínio comum⁴, pois acredita que isso prejudicará o seu desempenho na avaliação.

Fundamentando-nos nas apreciações teóricas expostas até aqui, em seguida, desenvolveremos nosso trabalho analítico.

Análise dos dados

Analisaremos dois conjuntos de sessenta textos de pré-universitários produzidos em atendimento ao exame dos vestibulares da FUVEST/2006 (proposta *Trabalho*) e da FUVEST/2009 (proposta *Fronteiras*)⁵, objetivando realizar um estudo comparativo sobre a incidência de marcas proverbiais, particularmente, aquela, cuja forma de destacabilidade se identifica pela busca da imitação de características estruturais do gênero provérbio. Utilizaremos como amostra duas redações que compõem o material de análise recortadas em trechos⁶, cada uma delas referente a uma proposta, de modo a exemplificar a manifestação de destacabilidade na marca proverbial que este trabalho analisa.

Segue, abaixo, o primeiro exemplo, produzido em atendimento à proposta do ano de 2006:

- (01) *Em uma sociedade capitalista [...] vivem em melhores condições aqueles que trabalham melhor [...]. Porque as pessoas se tornam viciadas em trabalho (não por prazer, mas por necessidade) [...]*
Por isso, a sociedade, cada vez mais, está perdendo a idéia do que é limite [...] só se pensa em acúmulo de capital, poder e é facilmente esquecido o prazer de trabalhar [...]
Entretanto, talvez não seja essa a vontade do trabalhador. Porque o que é exigido dele não é amor [...] não é arte, mas lucros. [...]
*Assim, não há perspectiva de um futuro diferente (para melhor) da situação atual. Pois se assim não o fizerem, estarão desempregados e terão que ser inferiores, porque mesmo aqueles que amam o que fazem, precisam comer: **E entre o amor e a comida, quando se está faminto, ninguém prefere amar.*** (Texto I 95)

3 Agradecemos ao Prof. Dr. Luiz André Neves Brito por sua contribuição no desenvolvimento dessa hipótese.

4 Isso parece ocorrer, sobretudo, no material de 2006. As marcas proverbiais que o compõe, em sua maioria, são constituídas de noções sobre o trabalho, que adotam um diálogo convergente com algumas concepções presentes em textos da coletânea da proposta.

5 As propostas podem ser visualizadas nos anexos deste trabalho.

6 A FUVEST não permite que publiquemos integralmente os textos dos candidatos. Por isso, apresentaremos trechos das redações sem que estas se tornem reconhecíveis e sem prejudicar a qualidade de nossa análise.

O texto apresentado desenvolve uma concepção de trabalho na atualidade como um meio necessário de custear seu sustento e de obter estabilidade financeira e lucro, sem, no entanto, ser uma fonte de prazer para o ser humano.

Provavelmente, a associação feita pelo escrevente entre o prazer do trabalho e as artes dialoga com o terceiro excerto da coletânea que compõe a proposta, no qual se desenvolve a noção de que o trabalho artístico exige cautela, dedicação e aproximação em relação à obra realizada. Em contrapartida, entende que a desvalorização da atividade artística, no sistema capitalista, faz com que aqueles que se dedicam a essa profissão sejam marginalizados e tenham dificuldades em garantir seu sustento diário.

O texto é finalizado com um enunciado, bastante peculiar que se ressalta entre os demais, o qual assinalamos em negrito. Ele resgata características estruturais do gênero provérbio, buscando imitá-lo. No caso desse exemplo, a expressão “entre o amor e a comida, quando se está faminto, ninguém prefere amar” apresenta um ritmo específico que o organiza em uma divisão em três partes com igual número de sílabas poéticas (seis sílabas para cada uma das seguintes partes: “entre o amor e a comida, / quando se está faminto, / ninguém prefere amar”).

Esse enunciado parece funcionar como um meio para sintetizar as idéias que foram apresentadas no texto, visto que preserva a noção de que o trabalho não é uma atividade que gera prazer, mas sim um meio de garantia do sustento diário. Esse enunciado aparenta ceder à conclusão do texto um caráter incontestável e verdadeiro, como se fosse uma tentativa de o escrevente finalizar bem o seu texto, gerando uma frase de efeito que resumiria o ponto de vista defendido em seu texto a seu interlocutor, tencionando persuadi-lo.

A seguir, passemos à análise do exemplo que se refere à redação produzida em atendimento à proposta do ano de 2009:

(02) [...] *Hoje em dia, há uma dificuldade em determinar em que se baseiam as fronteiras visto que dentro de alguns limites fazem parte línguas, culturas e etnias distintas.*

Visto do espaço, o globo terrestre não possui aquelas linhas presentes nos mapas. [...] O que foi feito para, talvez, separar e “organizar” o mundo, acabou por gerar muitos conflitos, como se percebe na África. [...]

Acabar com as tais linhas divisórias ou criar mais delas não findaria o problema das guerras, sejam elas de qualquer proporção. [...] a verdade é que ela está dentro do ser humano. Na busca de se provar superior a outro indivíduo, a solução encontrada é aniquilar aquele considerado inferior. Aconteceu na dizimação dos índios na América, [...]

*É certo que todos têm uma índole má. O que difere uma pessoa da outra é a sua capacidade de se controlar, de conter esse ímpeto malicioso para não entrar em um “círculo vicioso” que, no fim, poderá prejudicar o mundo em que vivemos, os outros e a si próprio. **O limite da própria violência é cada um que estabelece.*** (Texto I 24)

No exemplo em questão, a noção de fronteiras é desenvolvida como um modo de construção humana, a fim de delimitar sua soberania. Em consonância com essa concepção, o enunciado, em negrito no excerto acima, resgata a noção de que o limite, seja ele o da violência, é demarcado, também, pelo ser humano. Como no primeiro exemplo, essa marca proverbial parece sintetizar as ideias desenvolvidas no texto. Ela pode ser entendida como uma tentativa de o escrevente gerar um enunciado-resumo, a fim de orientar o seu interlocutor quanto à tese que defende em seu texto.

Esse enunciado se destaca, também, por apresentar um ritmo que configura sua construção de forma binária, sendo cada uma de suas partes constituídas por aproximado número de sílabas poéticas (dez sílabas para a primeira parte e oito sílabas para a segunda: “O limite da própria violência/ é cada um que estabelece”).

Nesse sentido, captar a constituição formal do gênero provérbio significa, então, criar uma nova verdade proverbial, tencionando-se provocar efeitos moralizantes e incontestáveis que um provérbio pode trazer como contribuição para a construção argumentativa e finalizadora de um texto.

Quantificação e interpretação dos dados

Quantificando os dados, constatamos que a incidência de marcas proverbiais no material analisado referente ao tema *Trabalho* foi maior em relação ao do tema *Fronteiras*. Enquanto, até o momento, para o primeiro tema foram encontradas setenta e uma ocorrências de marcas proverbiais, para o segundo, vinte e três ocorrências no total.

Como uma possível explicação para a elevada diferença que se faz presente nos percentuais relativos à incidência dessas marcas em cada um dos temas, atentamos para o fato de que parece haver domínios de formações discursivas que constituem cada tema, os quais beneficiariam ou não, em diferentes graus, o emprego dessas marcas. Um estudo detalhado que desenvolva e analise esses dados será realizado em outra oportunidade.

Quanto à quantificação da marca proverbial que busca imitar características estruturais do gênero provérbio, em consonância com os resultados da quantificação das marcas em geral, a predominância da presença dessa marca se deu nos textos que respondiam à proposta do tema *Trabalho*: houve dezessete ocorrências dessa marca no material referente ao tema *Trabalho* e sete, no material referente ao tema *Fronteiras*.

Decidimos realizar a contabilização dessas marcas em relação à disposição que são encontradas no texto, buscando verificar se haveria a existência de concentração dessas marcas em uma parte específica dos textos analisados. Seguem, abaixo, as tabelas com os dados recolhidos:

Tabela 1: Quantificação da marca proverbial que busca imitar características estruturais do gênero provérbio quanto à sua disposição no texto para a proposta de tema *Trabalho*

Parte do texto em que a marca aparece	Quantidade
Introdução	1
Desenvolvimento	7
Conclusão	9

Tabela 2: Quantificação da marca proverbial que busca imitar características estruturais do gênero provérbio quanto à sua disposição no texto para a proposta de tema *Fronteiras*

Parte do texto em que a marca aparece	Quantidade de marcas
Introdução	1
Desenvolvimento	1
Conclusão	5

A partir dos dados apresentados, podemos verificar que há uma predileção pelo uso da marca proverbial de captação estrutural do gênero provérbio na conclusão dos textos. No caso do conjunto de redações que respondem a proposta do tema *Trabalho*, a

diferença entre a recorrência dessa marca no desenvolvimento e na conclusão dos textos é mínima, mas é possível constatar uma sobreposição desse emprego na conclusão. Em relação ao conjunto de textos que compõe o material referente à proposta do tema Fronteiras, é nítido o predomínio desse uso na conclusão.

Frente a esses dados, inferimos que o escrevente realiza seu trabalho, ao resgatar características de um gênero que faz parte de seu convívio, para finalizar seu texto, criando uma nova verdade proverbial. Constatamos, então, que essa forma de captação do gênero provérbio funciona, na maior parte dos casos como um recurso para sintetizar textos, e, assim, finalizá-los. Dessa forma, de maneira geral, o escrevente que recorre a esse uso tenciona terminar bem o seu texto para garantir um bom desempenho na avaliação, produzindo uma espécie de enunciado-resumo, como meio para orientar seu interlocutor em relação ao ponto de vista que desenvolve e defende em seu texto.

Considerações finais

As questões desenvolvidas neste trabalho mostraram a preponderância do uso de enunciados que buscam captar a constituição estrutural do gênero provérbio, na conclusão dos textos. Esse tipo de enunciado parece ser utilizado pelo escrevente, na maioria dos casos, como um recurso sintetizador de textos, que, ao expor uma nova verdade proverbial, pode revelar uma tentativa de o escrevente garantir a adesão de seu interlocutor e orientá-lo em relação ao ponto de vista ali defendido.

Comprovamos, também, uma maior incidência de marcas proverbiais nos textos que compõem o material referente à proposta de 2006, cujo tema desenvolvia apreciações acerca do trabalho. Entendemos, então, que parece haver domínios de formações discursivas que constituem cada tema, os quais beneficiariam ou não, em diferentes graus, o emprego dessas marcas.

Como desdobramento para a Linguística Aplicada, este estudo contribui para o ensino de produção escrita, uma vez que propõe a leitura de textos como registros da dinamicidade dos gêneros do discurso, os quais são constituídos em seu contato com outros gêneros.

Por fim, além de constataremos a articulação entre práticas sociais distintas (orais e escritas) que se revelam em prática escolar, evidenciamos o trabalho do escrevente em dois planos: o da captação do gênero provérbio no qual efetua contornos particulares; e o da realização de seu uso como meio de sintetizar e sustentar a composição argumentativa de outro gênero, a redação de vestibular.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006, p. 261-306.

_____. *Questões de literatura e de estética: a Teoria do Romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. 439 p.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas (SP), IEL-UNICAMP, v. 45, n. 2, p. 205-224, 2006.

LYSARDO-DIAS, D. Características e funcionalidade discursiva do gênero proverbial. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.) *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 141-152.

MAINGUENEAU, D. A aforização proverbial e o feminino. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.) *Fórmulas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 41-58.

_____. *Doze Conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 207 p.

_____. Citação e destacabilidade. In: _____. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 75-92.


_____. Do provérbio à ironia: polifonia, captação e subversão. In: _____. *Análise de textos de Comunicação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-178.

POSSENTI, S. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 213 p.

ANEXOS

REDAÇÃO

<p style="text-align: center;">Texto 1</p> <p><i>O trabalho não é uma essência atemporal do homem. Ele é uma invenção histórica e, como tal, pode ser transformado e mesmo desaparecer.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Adaptado de A. Simões</i></p>	<p style="text-align: center;">Texto 2</p> <p><i>Há algumas décadas, pensava-se que o progresso técnico e o aumento da capacidade de produção permitiriam que o trabalho ficasse razoavelmente fora de moda e a humanidade tivesse mais tempo para si mesma. Na verdade, o que se passa hoje é que uma parte da humanidade está se matando de tanto trabalhar, enquanto a outra parte está morrendo por falta de emprego.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>M.A. Marques</i></p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Texto 3</p> <p><i>O trabalho de arte é um processo. Resulta de uma vida. Em 1501, Michelangelo retorna de viagem a Florença e concentra seu trabalho artístico em um grande bloco de mármore abandonado. Quatro anos mais tarde fica pronta a escultura "David".</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Adaptado de site da Internet</i></p>
--	--

INSTRUÇÃO: Os três textos acima apresentam diferentes visões de trabalho. O primeiro procura conceitualizar essa atividade e prever seu futuro. O segundo trata de suas condições no mundo contemporâneo e o último, ilustrado pela famosa escultura de Michelangelo, refere-se ao trabalho de artista. Relacione esses três textos e com base nas idéias neles contidas, além de outras que julgue relevantes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando sobre o que leu acima e também sobre os outros pontos que você tenha considerado pertinentes.

Anexo 1: Proposta de redação do vestibular da FUVEST do ano de 2006.

REDAÇÃO



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Baarle-Nassau_frontr%C3%A8re_caf%C3%A9.jpg, 30/06/2008.

fronteira

substantivo feminino

- 1 parte extrema de uma área, região etc., a parte limítrofe de um espaço em relação a outro. Ex.: Havia patrulhas em toda a f.
- 2 o marco, a raia, a linha divisória entre duas áreas, regiões, estados, países etc.
Ex.: O rio servia de f. entre as duas fazendas.
- 3 *Derivação: por extensão de sentido.* o fim, o termo, o limite, especialmente do espaço. Ex.: Para a ciência, o céu não tem f.
- 4 *Derivação: sentido figurado.* o limite, o fim de algo de cunho abstrato.
Ex.: Havia chegado à f. da decência.

Fonte: *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Adaptado.

As fronteiras geográficas são passíveis de contínua mobilidade, dependendo dos movimentos sociais e políticos de um ou mais grupos de pessoas.

Além do significado geográfico, físico, o termo "fronteira" é utilizado também em sentido figurado, especialmente, quando se refere a diferentes campos do conhecimento. Assim, existem fronteiras psicológicas, fronteiras do pensamento, da ciência, da linguagem etc.

Com base nas idéias sugeridas acima, escolha uma ou até duas delas, como tema, e redija uma dissertação em prosa, utilizando informações e argumentos que dêem consistência a seu ponto de vista.

Procure seguir estas instruções:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- Dê um título para sua redação, que deverá ter entre 20 e 30 linhas.

Anexo 2: Proposta de redação do vestibular da FUVEST do ano de 2009.

Implicações socioculturais do processo de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto virtual do Teletandem

(Social and cultural implications of the process of teaching Portuguese to foreigners in the virtual context of Teletandem)

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos¹

¹Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP – Univ Estadual Paulista

karin.ramos1@gmail.com

Abstract: This study aims to discuss, by assuming the perspective of the Discourse Analysis, the social and cultural implications of the process of teaching Portuguese to foreigners in the virtual context of Teletandem. It also intends to evaluate the levels of Critical Language Awareness presented by the participants, in relation to the linguistic, discursive and social dimensions of the analysis. The data were collected in 2011 in interactions between students from Unesp/Assis and students from North-American universities. The research has been guided by the following questions: (a) how social and historical changes are reflected in language uses; (b) how these implications appear in the context of Teletandem; (c) how is it possible to evaluate the levels of Critical Language Awareness between the participants related to the social dimension of the discourse.

Keywords: Portuguese for foreigners; Teletandem; Critical Language Awareness.

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir, sob a perspectiva dos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso, as implicações socioculturais do processo de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto virtual do Teletandem. Também busca avaliar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem evidenciados pelos participantes, no que tange às dimensões linguísticas, discursivas e sociais da análise. Os dados foram coletados durante o ano de 2011 em interações de alunos da Unesp de Assis com alunos de universidades norte-americanas. A pesquisa tem sido norteadas pelas seguintes perguntas: (a) de que modo mudanças históricas e sociais estão refletidas nos usos da linguagem; b) como se dão essas implicações no contexto do Teletandem; c) de que forma é possível evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes no que diz respeito à dimensão social do discurso.

Palavras-chave: Português para falantes de outras línguas; Teletandem; Conscientização Crítica da Linguagem.

Introdução

Mudanças no cenário internacional têm conferido um lugar de destaque à língua portuguesa falada no Brasil e o interesse de falantes de outras línguas em aprender esse idioma tem crescido muito nos últimos anos. Paralelamente, a aprendizagem de línguas assistida por computador tem se tornado uma importante ferramenta para o desenvolvimento, entre os seus participantes, de habilidades linguísticas, discursivas e interacionais que fazem parte do domínio de um idioma. Nesse contexto, o projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP/SP/Brasil, promove a interação entre alunos do curso de Letras e estudantes de vários cursos em universidades

estrangeiras, com o objetivo de divulgar o ensino da língua portuguesa entre falantes de outras línguas e, em contrapartida, proporcionar o aprendizado de um outro idioma de domínio de seus parceiros.

Dessa forma, por meio da utilização de recursos tecnológicos e de maneira colaborativa, novas gerações de falantes de português no mundo podem vivenciar situações de uso real da língua, interagindo com um falante nativo ou de domínio fluente. O ensino-aprendizagem em tandem está baseado em princípios de autonomia e reciprocidade, em níveis que podem variar de acordo com as propostas e finalidades das interações. No caso em estudo, trata-se de interações em um modelo institucional, em que a presença de mediadores impõe um certo controle pedagógico, determina alguns procedimentos diretivos e propõe formas de avaliação, o que, em certa medida, tem repercussão direta nos princípios de autonomia e de reciprocidade. No modelo independente, sem a presença de um mediador, embora os parceiros tenham muito mais autonomia, os níveis de responsabilidade variam de acordo com as características dos interagentes, o que pode tornar o processo mais instável e menos duradouro. Têm-se, portanto, no modelo institucional de Teletandem, o desenvolvimento de uma abordagem diferenciada para o ensino de línguas, que pode acelerar a aprendizagem, fazendo com que a fluência ocorra a partir de uma experiência comunicativa de uso da língua.

O presente estudo tem como objetivo discutir as implicações sócio-culturais que emergem nesse contexto de ensino de português a falantes de outras línguas via Teletandem, a partir do referencial teórico da Análise Crítica do Discurso. Além disso, também procuramos aplicar os pressupostos dessa teoria, com o intuito de avaliar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem, apresentados pelos participantes das sessões de interação do Teletandem, no que tange às dimensões linguísticas, discursivas e sociais da análise. Os dados foram coletados durante o ano de 2011 em interações de alunos de Letras da instituição com alunos de universidades norte-americanas.

A pesquisa tem sido norteada pelas seguintes perguntas: (a) de que modo mudanças históricas e sociais estão refletidas nos usos da linguagem e são por ela influenciados; b) como se dão essas implicações no contexto do Teletandem; c) de que forma podemos evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes no que diz respeito à dimensão social do discurso. A análise dos dados permite estabelecer uma relação entre mudanças sócio-históricas e mudanças discursivas, refletidas nos discursos produzidos por interagentes de Teletandem.

A emergência do Brasil no cenário internacional e suas implicações

De acordo com os estudiosos das relações internacionais, o Brasil tem ocupado um lugar *sui generis* na ordem global, saindo de uma posição de potência regional da América Latina, passando por uma posição de potência intermediária com uma certa influência internacional e aspirando a uma posição de grande potência. Para tanto, ações políticas e econômicas têm sido implementadas, com o intuito de fortalecer, cada vez mais, esse papel de influência e de levar o país a ascender na hierarquia internacional, de modo relativamente independente das práticas políticas aplicadas e das estruturas mais ou menos institucionalizadas (FLEMES, 2010).

Segundo uma classificação publicada pelo instituto de pesquisa CEBR (*Centre for Economics and Business Research*), sediado em Londres, o Brasil ultrapassou a Grã-Bretanha e se tornou, em 2011, a sexta potência econômica do mundo¹. Os cinco primeiros colocados são, em ordem decrescente, Estados Unidos, China, Japão, Alemanha e França. A Grã-Bretanha ficou, portanto, em sétimo lugar. Esse contexto tem feito com que os olhares do mundo estejam, de certa forma, voltados para o Brasil e, embora não haja uma política institucionalizada para a difusão da língua portuguesa no mundo, esse movimento internacional se reflete, necessariamente, no interesse em aprender português por parte de comunidades falantes de outras línguas ligadas a segmentos os mais diversos, com interesses políticos e econômicos em nosso país.

Diferentemente do Brasil, Portugal tem demonstrado preocupação em estudar a força representativa da língua portuguesa em sua economia. O Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), em estudo encomendado pelo Instituto Camões (IC), em setembro de 2007, desenvolveu uma pesquisa em que concluiu que a língua portuguesa tem um valor potencial de 17% do PIB de Portugal, sobretudo observando o cálculo da média ponderada do peso da língua em atividades econômicas como a comunicação social, as telecomunicações ou o ensino. Em linhas gerais, isso quer dizer que as indústrias e os serviços em que a Língua Portuguesa desempenham um papel de elemento-chave na geração de bens e de recursos representam uma boa percentagem na economia de Portugal.

Segundo o Barômetro de Calvet, um método desenvolvido para classificar as línguas atualmente e baseado em dez fatores escolhidos tanto por se mostrarem pertinentes quanto pela disponibilidade e acessibilidade dos dados, o Português ocupa: a 5ª posição relativamente ao número de países com essa língua como língua oficial; a 7ª posição relativamente ao número de traduções como língua de destino; a 8ª posição relativamente ao número de artigos na Wikipédia; a 15ª posição relativamente ao número de prêmios Nobel da Literatura; a 15ª posição relativamente ao número de traduções: língua de origem; a 31ª posição relativamente ao índice de desenvolvimento humano; a 32ª posição relativamente à taxa de penetração da Internet; a 91ª posição relativamente à taxa de fecundidade².

Talvez, no lado brasileiro, uma importante iniciativa para a consolidação do português falado no Brasil tenha sido a criação do exame de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o CELPE-BRAS, em uso desde 1998, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação, que, de acordo com Scaramucci (2008, p. 179), pode ser “considerado um exame de alta relevância, na medida em que decisões importantes são tomadas a partir de seus resultados”, tais como a revalidação de diplomas de diversas profissões e o ingresso em programas de pós-graduação em universidades públicas brasileiras.

Nesse cenário contemporâneo, conforme Almeida Filho (2007, p. 33), as atividades de ensino, pesquisa e difusão do ensino de português para falantes de outras línguas estão crescendo e conseguindo apoio e visibilidade. Por essa razão, as adesões de interessados pelas diversas formas de irradiação desse movimento têm conquistado, cada

1 <http://www.portugues.rfi.fr/brasil/20111226-brasil-e-sexta-economia-mundial-diz-instituto-britanico>. Acesso em: 10 maio 2012.

2 <http://portalingua.org/pt/poids-des-langues/>. Acesso em: 10 maio 2012.

vez mais, expressão no meio acadêmico, por meio de apresentação de ideias, aplicações de teorias, formulação de projetos de natureza aplicada vinculados ao planejamento de cursos, preparação de materiais, diagnóstico de sala de aula etc. De igual modo, a formação de professores de português como língua estrangeira tem permeado os currículos de Letras, tendo em vista as possibilidades de inserção no mercado de trabalho bem como as implicações teórico-metodológicas desse campo ainda em construção.

Portanto, nossa preocupação com o presente estudo se insere nesse contexto e busca, por meio de um instrumental de análise do discurso, discutir essas questões tão presentes tanto no cenário da economia global quanto no meio acadêmico.

Mudanças sociais e mudanças discursivas

Os trabalhos dentro de uma perspectiva da Análise do Discurso Crítica³ têm apontado para a intrínseca relação entre os usos linguísticos e as mudanças sociais e, portanto, conforme Fairclough (2001, p. 19), os métodos de análise do discurso podem se constituir desse modo como métodos para se estudar as mudanças sociais.

Segundo Magalhães,

[...] a Análise de Discurso Crítica estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea, oferecendo uma valiosa contribuição para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à auto-identidade e à identidade de gênero, à exclusão social. (MAGALHÃES, 2005, p. 3)

Com base nos estudos de Gramsci, Althusser, Pêcheux, Foucault, Habermas e outros, Fairclough (2001) propõe um modelo de análise tridimensional: uma dimensão textual, evidenciada em uma análise linguística; uma dimensão discursiva, focada nos processos de produção, recepção e circulação dos textos; e uma dimensão de prática social, relacionada com as questões institucionais e organizacionais do evento discursivo.

Com relação a essa transdisciplinaridade da Análise do Discurso Crítica, Chouliaraki e Fairclough afirmam que esse método de estudo dos eventos da linguagem traz uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que se apresenta como uma síntese mutante de outras teorias; não obstante o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a ‘ordem do discurso’ – a estruturação social do hibridismo semiótico (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). De maneira coerente, esses pesquisadores, fundamentados em diversas linhas teóricas, conseguiram construir um instrumental de análise que nos permite compreender como se dão os jogos de poder discursivamente constituídos nas relações sociais.

Essa inter-relação entre o linguístico, o discursivo e o social possibilita a introdução de um novo conceito, que Fairclough denomina de Conscientização Crítica da Linguagem, cujo objetivo é:

³ ou Análise Crítica do Discurso. Sobre essa questão da tradução para o português da expressão inglesa *Critical Discourse Analysis*, ver Magalhães (2005).

[...] recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologias que a investem; seus efeitos sobre as entidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 292)

Segundo Fairclough (2001, p. 247), nas sociedades contemporâneas, surgem três tendências principais de mudanças discursivas que afetam a ordem societária do discurso e estão relacionadas a mudanças sociais e culturais. Uma dessas tendências é a democratização, que diz respeito à retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio linguístico de determinados grupos, podendo levar a uma quebra hegemônica na esfera discursiva (FAIRCLOUGH, 2001, p. 249). Outra tendência é a comodificação, um processo pelo qual domínios e instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda passam a ser organizados, definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias, no que se pode chamar de uma influência da cultura empresarial sobre o discurso, evidenciada principalmente na lexicalização (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Finalmente, a tendência da tecnologização, que está relacionada com as mudanças discursivas oriundas de um planejamento consciente, levando em consideração as diversas formas de controle que a sociedade contemporânea impõe aos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 264).

Nesse sentido, propomos, no presente artigo, utilizar os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica para discutir as questões sócio-históricas que envolvem o ensino de português para falantes de outras línguas, no contexto virtual do Teletandem, a partir das implicações da ascensão do Brasil no cenário internacional e do aumento do interesse em se estudar o português como língua estrangeira.

Análise e discussão dos dados

Nossas reflexões partem de experiências de mediação em Teletandem em que acompanhamos cerca de trinta sessões, com duração de aproximadamente uma hora, ocorridas durante o ano de 2011 entre alunos da Faculdade de Ciências e Letras de Assis e alunos de universidades norte-americanas. Cada grupo tinha, em média quinze pares interagentes. Esse contexto tem se mostrado bastante favorável ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que, durante as sessões, os participantes têm a oportunidade de vivenciar situações de uso real da língua-alvo com um falante fluente ou nativo.

Vejamos, primeiramente, quais são as especificidades que configuram a estrutura das sessões de Teletandem, em seu modelo institucional:

- a) têm como objetivo principal, o ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com a proposta do Projeto em que está inserido (TELLES, 2006);
- b) acontecem mediante um acordo prévio entre Instituições parceiras, as quais estabelecem o número de sessões, a quantidade de alunos interagentes e comprometem-se em oferecer o suporte tecnológico de laboratórios equipados com computadores, webcams e boa conexão de Internet;

- c) as interações são realizadas em tempo real, sincronicamente, entre dois parceiros pareados pelos mediadores;
- d) supõem a presença de um mediador que supervisiona as sessões, intervindo quando solicitado e conduzindo a sessão;
- e) têm a duração média de 50 minutos, divididos entre duas línguas, escolhidas previamente para serem intercambiadas entre os parceiros;
- f) os interagentes lançam mão de recursos de áudio e vídeo, extraídos da Internet, compartilhando essas informações entre si;
- g) ao término de cada interação, é realizada uma sessão de mediação, na qual são discutidas questões relevantes a respeito do desempenho dos participantes, as reações dos interagentes, os conteúdos abordados etc;
- h) o processo conta também com o suporte virtual de um curso aberto na plataforma Teleduc⁴ onde são postadas, na seção Portfólios Individuais, as produções textuais escritas dos interagentes, além debates sobre as interações na seção Fóruns de Discussão.

Ao mediar as sessões de interação, nossa preocupação tem se voltado para o ensino do português a falantes de outras línguas. A princípio, o Teletandem surgiu em duas unidades da UNESP que oferecem cursos de Letras com formação em línguas estrangeira, a saber, Assis e São José do Rio Preto, como uma forma de os alunos brasileiros aprimorarem o seu aprendizado na língua estrangeira, dadas as dificuldades que muitos apresentavam com relação ao domínio do idioma ao concluírem a graduação, e também dadas as poucas oportunidades que eles tinham de poderem viajar para fora do país. Entretanto, com o passar do tempo, temos notado que, paralelamente ao objetivo de os alunos brasileiros aperfeiçoarem seu conhecimento em uma língua estrangeira, cresceu sobremaneira a demanda de alunos estrangeiros interessados em aprender o português.

Esse interesse acompanha um movimento mudanças no cenário internacional, as quais têm conferido ao Brasil um lugar de destaque, e perspectivas de expansão econômica, conforme foi discutido anteriormente. No entanto, não podemos simplesmente correlacionar os fatos em uma implicação de causa e consequência direta, uma vez que as práticas discursivas perpassam todos os campos de atividades humanas, configurando uma complexa rede de relações e de produção de significados.

Cabe a nós, neste momento, como estudiosos da linguagem, refletirmos sobre essas mudanças, buscando mecanismos de análise e de discussão dos fatos, a fim de, primeiramente, constatarmos essas novas práticas discursivas e registrarmos as mudanças aí deflagradas para, em seguida, tentarmos entender quais as implicações desse processo para a questão do ensino e da aprendizagem de línguas e, mais especificamente, o português como língua estrangeira. Como já explicitamos anteriormente, utilizamos o referencial teórico da Análise do Discurso Crítica para analisar os dados, dando ênfase, no presente artigo, à dimensão social das práticas de linguagem.

Em uma sociedade baseada na economia de mercado, a questão do aprendizado de uma língua estrangeira sempre esteve atrelada a questões mercadológicas, representando

4 Plataforma desenvolvida para Ensino a Distância.

melhores possibilidades de emprego, maiores salários, mais prestígio social etc. Também não se podem deixar de lado interesses políticos, pois um dos grandes impulsionadores para o desenvolvimento de métodos e técnicas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras foram as dificuldades de comunicação que ocorriam durante o período da Segunda Guerra Mundial. Portanto, é aceitável que, em um momento em que o Brasil surge na economia global como uma terra de oportunidades, muitas pessoas, nos mais variados países busquem aprender o português brasileiro.

Entretanto, os professores de línguas e pesquisadores da linguagem precisam estar atentos a essas questões, pois elas certamente emergirão durante o processo, tendo consciência de que os conhecimentos produzidos podem estar, conforme afirma Fairclough (2001, p. 291), “correndo o risco de serem integrados em agendas burocráticas e administrativas”. Isso quer dizer que mesmo que se estabeleçam objetivos eminentemente comunicativos para o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua, pode-se estar subsidiando estratégias de interesses hegemônicos e unilaterais.

A seguir, discutiremos alguns exemplos extraídos do *corpus* coletado durante as mediações e sessões de interação em Teletandem. São quatro produções, de interagentes brasileiros e uma produção de interagente norte-americano, postadas na plataforma do Teleduc, ao término de uma etapa das interações. Como se trata de um estudo qualitativo e não quantitativo essas produções foram consideradas representativas de todo o *corpus* e, por essa razão foram selecionadas para esta breve análise. Os grifos são nossos.

- (01) O [meu parceiro] vem para o Brasil no ano que vem trabalhar em um banco durante alguns meses. Ele já veio ao Brasil uma vez, foi pra São Paulo. Ele já falava bem português, mas acho que ele melhorou bastante na pronúncia. Ele é muito dedicado, sempre lê jornais brasileiros, então sabe algumas palavras técnicas que ele vai precisar para trabalhar, então a conversa com ele nunca foi muito difícil em relação ao português. No inglês, eu sentia um pouco de dificuldade pois ele fala muito e muito rápido, mas ele sempre foi muito paciente comigo, quando eu pedia para repetir ele o fazia sem problemas. Quando havia correções ele aceitava muito bem também. Acho que agora ele conhece um pouco melhor da cultura brasileira e vai vir mais preparado pra enfrentar uma vida no Brasil. Gostei muito de ter falado com ele, e espero manter o contato. Muito estranho esse sentimento de fim de teletandem depois de fazer várias sessões com um parceiro [sic]. (Depoimento de interagente falante de português/Novembro de 2011)
- (02) O processo de aprendizagem pelo Teletandem é dinâmico e participativo o que faz com que a aprendizagem aconteça de forma mútua. Ensinar uma língua a outra pessoa é um processo muito especial, pois se tem uma grande responsabilidade, principalmente quando a pessoa não tem participação direta com a nossa cultura e há o perigo de se passar informações equivocadas ou que acarrete problemas de compreensão [sic]. (Depoimento de interagente falante de português/Novembro de 2011)
- (03) Acho interessante nas interações poder ajudar uma pessoa estrangeira a aprender minha língua materna. Percebo que isso exige cuidado [sic]. (Depoimento de interagente falante de português/Novembro de 2011)
- (04) É muito interessante ouvir um estrangeiro com poucas noções da língua portuguesa falar com dificuldade o português. Depois que eu comecei a fazer o teletandem percebi que a língua portuguesa é muito complicada e que é fundamental ajudar os parceiros a entender a gramática e a pronúncia, pois só assim podemos expandir o interesse das pessoas para aprender a nossa língua materna [sic]. (Depoimento de interagente falante de português/Novembro de 2011)
- (05) I decided to study Portuguese for a few reasons. The first was that I liked the way the language sounded to my ear. In High School, I took four years of Spanish. During my fourth year, my Spanish teacher told me how if he could learn any other language it would be Portuguese because he thought it was “sexy”. Naturally, I decided then that I had to hear it to see for myself. I started listening to

a little Brazilian music and quickly decided that he was right, and that I would take Portuguese as soon as the opportunity presented itself. Another reason that I chose to study Portuguese is that I have always wanted to travel to Brazil - Rio de Janeiro to be specific. The sun, beaches, and people were all attractive things to me. Also, much like in Louisiana, Carnival (or Mardi Gras as we call it) is huge and widely celebrated. Another similarity that attracted me was the makeup of the people of Brazil. Just like in Louisiana, Brazil has a huge mixed population, and I don't like traveling places where it is very obvious that I am a tourist. I like to blend in with the people more and be treated as anyone else would. But unlike Louisiana, Brazil has huge cities and beautiful beaches that I wouldn't have access to back home. It's this combination of similarities and differences that really attracts me. Also a close family friend works out of Brazil in a field that I am interested in, and told me that the economy of Brazil is booming; suggesting that I take the time to learn the language so I have access to some of the new opportunities that would be presented [sic]. (Depoimento de interagente falante de inglês/Novembro de 2011)

O exemplo (01) tipifica a principal razão pela qual a maioria dos parceiros estrangeiros está interessada em aprender português: eles querem aprender português para trabalhar no Brasil. Isso, em parte, deve-se ao fato de todos eles serem universitários e estarem fazendo algum curso relacionado às áreas de economia, administração e relações internacionais. Mas, por outro lado, evidencia uma tendência à democratização como mudança na ordem do discurso ligada a mudanças sócio-históricas, pois, algum tempo atrás, os falantes nativos de língua inglesa acreditavam que não precisavam aprender nenhuma outra língua, uma vez que o inglês era o idioma utilizado nas relações comerciais internacionais. Atualmente, acredita-se, principalmente no meio empresarial, que seja politicamente correto as partes conhecerem a língua e a cultura do outro, como sinal de respeito e consideração, mas também para não serem surpreendidos por alguma situação constrangedora que o desconhecimento dessas questões possa gerar. Nota-se também, no exemplo (1), o empenho da parceira brasileira em fornecer um conhecimento linguístico que vá ao encontro da necessidade do parceiro, empenhando-se em prepará-lo para o desempenho de sua função no banco bem como para a vida no Brasil.

Ao falar de democratização, Fairclough (2001) faz referência à relação entre a língua padrão e os seus dialetos de menor prestígio, tal como acontece com o inglês, uma vez que se pode perceber que o inglês indiano e o africano, que até então têm tido um reconhecimento pequeno, estão começando a figurar em uma relação mais igual com o inglês britânico e o americano. Essa tendência à democratização da língua portuguesa falada no Brasil pode ser evidenciada no contexto do Teletandem, pois, como mencionado anteriormente, percebe-se um movimento cada vez maior no sentido de estrangeiros interessados em aprender nosso idioma, chegando a causar um problema para os organizadores das sessões de interação que não conseguem atender a toda essa demanda.

Os exemplos (02) e (03) demonstram como os interagentes brasileiros encaram o processo: eles se sentem responsáveis e cuidadosos com relação ao ensino do português para seus pares estrangeiros, uma vez que percebem a seriedade com que eles interagem e como consideram os seus interesses importantes. Está presente a preocupação com o “perigo de se passar informações equivocadas ou que acarrete [sic] problemas de compreensão”, para não vir, de alguma forma, a prejudicar o parceiro.

No exemplo (04) podemos evidenciar, ainda que de maneira muito sutil, uma tendência à comodificação, como se houvesse uma espécie de necessidade mercadológica de se “expandir o interesse das pessoas para aprender a nossa língua materna”. Obviamente

não se trata de uma commodificação explícita, como se fosse um anúncio publicitário, mas pode-se perceber um discurso de divulgação, em uma espécie de mercado das línguas e seus falantes deversem empreender esforços para tornar a sua língua materna mais popular e mais conhecida.

O exemplo (05) ilustra a visão do outro lado, a do parceiro interagente norte-americano. Em primeiro lugar, podemos destacar uma ocorrência muito comum durante as interações, que é a comparação entre os países, as línguas, as culturas. Os parceiros costumam conduzir as sessões explicando as diferenças entre suas vivências e seus costumes, tais como alimentação, vestimentas, hábitos, festas, entre outros. De uma certa forma, esse tipo de interação pode ser muito interessante para se estabelecer uma parceria, a partir de afinidades; no entanto, tende a ser pouco produtivo quando se trata de uma Conscientização Crítica da Linguagem, pois os sujeitos não se envolvem com questões mais profundas. Cabe ao mediador, observar essas intercorrências e sugerir que as discussões evoluam para além das diferenças e se estabeleçam em um nível mais argumentativo, propondo reflexões sobre problemas relevantes que afetam a ordem mundial.

Outra questão a ser destacada a partir do exemplo (05) é a presença dos estereótipos: o português é uma língua “sexy”, o Brasil é um país de “sol”, “praias”, “Carnaval”, com pessoas atraentes e com muita miscigenação. É claro que também se pode observar a construção de estereótipos por parte dos alunos brasileiros com relação aos norte-americanos e esse contexto virtual de interação, por ser, muitas vezes, o primeiro contato que os alunos brasileiros têm com um estrangeiro, tem funcionado muito bem para desconstruir visões preestabelecidas e, em alguns casos, preconceituosas, fundamentadas em uma ordem do discurso institucional e societária. Entretanto, ao final do exemplo (05), mais uma vez emergem as questões das oportunidades de trabalho e da ascensão econômica do Brasil como determinantes para o interesse em se aprender português.

Com relação à tendência à tecnologização do discurso, entendida por Fairclough (2001, p. 264) como um conjunto de técnicas discursivas transcontextuais que são consideradas como recursos ou instrumentos utilizados para ter efeitos particulares sobre um determinado público que não está atento a essas questões, podemos afirmar que o contexto do Teletandem não tem favorecido a essa tendência, uma vez que incentiva a interação espontânea, baseada em uma negociação estabelecida pelos interagentes. Apesar da presença de um mediador, não se percebem estratégias de simulação discursiva nem de técnicas de comunicação que devem ser seguidas durante as sessões. Ao contrário, o que se pode notar é uma autonomia e liberdade para se fazer escolhas tanto no nível linguístico-discursivo quanto no nível sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, de acordo com Fairclough (2001, p. 292), a Conscientização Crítica da Linguagem na educação linguística dos alunos pode fornecer-lhes o “conhecimento para iniciar mudanças em suas próprias práticas discursivas, e nas práticas discursivas de sua comunidade”, protegendo-se de possíveis imposições oriundas de instâncias que detêm o poder.

Finalmente, retomamos nossas perguntas iniciais. A primeira diz respeito ao modo como as mudanças históricas e sociais estão refletidas nos usos da linguagem e são por ela influenciados. Podemos concluir que, no caso do ensino de português para falantes de outras línguas no contexto virtual do Teletandem, as mudanças históricas e sociais surgem tanto na parte logística de suporte às interações, que utiliza recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, quanto na parte relacionada aos interesses

dos alunos em aprenderem a língua portuguesa e aos recursos linguístico-discursivos que emergem nas interações. Entretanto, não podemos afirmar que essas mudanças se dão de forma regular, sistematizada e contínua. Acreditamos, como Foucault (2010, p. 31), que um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente, pois se trata de um acontecimento estranho ligado, por um lado, às condições de sua produção, mas, por outro lado, aberto para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória ou de uma produção discursiva; é único, mas está suscetível à repetição, à transformação, à reativação e está relacionado não apenas às situações que o provocam e suas consequências, mas também a enunciados que o precedem e o seguem.

A segunda pergunta faz referência a como se dão essas implicações no contexto do Teletandem. Nesse caso, podemos perceber as implicações nas tendências de mudanças discursivas que afetam a ordem do discurso, discutidas acima. Notamos que as tendências à democratização e à comodificação aparecem nas produções dos alunos interagentes; entretanto, a tendência à tecnologização não se evidencia nas interações. A partir dessas constatações, pode-se afirmar que o contexto virtual do Teletandem tem demonstrado um forte potencial para produção de rupturas com as ordens do discurso institucionalizadas, sendo favorável à produção de novas ordens do discurso emancipadoras e com possibilidades de produção de transformações sociais.

A terceira pergunta relaciona-se forma como podemos evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes no que diz respeito à dimensão social do discurso. Nesse sentido, observamos, durante as sessões de interação e durante as mediações, que o contexto virtual do Teletandem tem se mostrado favorável ao desenvolvimento de uma Conscientização Crítica da Linguagem entre os pares interagentes, uma vez que possibilita reflexões sobre os usos das línguas nas mais variadas situações bem como as questões histórico-culturais que permeiam esses usos.

Conclusões

Em primeiro lugar, acreditamos que um estudo que vise a investigar questões relacionadas às mudanças discursivas bem como à Conscientização Crítica da Linguagem em professores de português para falantes de outras línguas e aprendizes de português como língua estrangeira pode ser de extrema relevância quando se assume uma perspectiva crítica e quando se entende que essa conscientização é a base para um processo de mudanças na sociedade a partir da educação e, mais especificamente, do ensino de língua.

Em segundo lugar, destacamos a importância de se voltar a atenção para os fatores de ordem sócio-histórico-culturais que estão presentes nesse contexto específico de ensino e aprendizagem, quando se almeja a formação de cidadãos críticos e atuantes nas diversas áreas de atividade humana, nos mais variados contextos, dispostos a produzir rupturas nas ordens do discurso institucionalizadas. Nesse sentido, concordamos com Fairclough (2005, p. 80), quando afirma que para que haja mudança social é necessário que haja mudança nas práticas sociais e nas redes de práticas sociais, pois as práticas sociais estão articuladas na constituição dos campos sociais, instituições e organizações, e nas relações entre campos, instituições e organizações. Portanto é preciso haver tanto mudança nas ordens do discurso quanto nas relações entre ordens do discurso. Além dis-

so, mudanças na semiose ou nas ordens do discurso são um pré-requisito para processos mais amplos de mudança social.

Também é importante registrar esse momento de transição pelo qual passam as práticas educativas à distância, mediadas pelo computador. Trata-se de um período em que muitos questionamentos são feitos acerca da eficácia desses novos instrumentos e da validade desses novos contextos de ensino-aprendizagem de línguas. É preciso investigar os múltiplos fatores que se interpõem nessa mediação, a fim de que possam ser averiguadas quais são as vantagens e desvantagens desse novo modelo, quais as principais dificuldades que apresenta aos seus usuários e quais a sua efetiva contribuição para o multilinguismo e para a transculturalidade em uma sociedade que se diz globalizada.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar o papel de destaque que a linguagem ocupa na produção dos discursos e nas práticas sociais e, por conseguinte, enfatizar que a formação do profissional que se ocupa de tentar entender esses processos a fim de ensiná-los de forma consciente é imprescindível quando se pretende uma educação de qualidade. Dessa forma, acreditamos que refletir sobre as implicações sócio-histórico-culturais que se dão a partir das interações linguístico-discursivas no contexto virtual do Teletandem pode contribuir para uma formação mais sólida de professores de português tanto como língua materna quanto como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB; Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 33-37.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis. *Marges Linguistiques*, Paris, v. 9, p. 76-94, 2005. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/critdiscanalysis.doc>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FLEMES, D. A visão brasileira da futura ordem global. Tradução de Victor Coutinho Lage. *Contexto Internacional*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 403-436, 2010.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MAGALHÃES, I. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. *Delta*, Porto Alegre, v. 21: Especial, p. 1-9, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. O exame CELPE-BRAS em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Org.) *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 175-190.

TELLES, J. A. *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Projeto apresentado ao CNPq nº 061/2005 (Seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Assis: Unesp/Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Educação, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf> Acesso em: 10 abr. 2012.

A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da *dessubjetivação*

(The school practice of teaching genres of argumentative discourse genres: *dessubjectivation* pedagogy)

Luciano Novaes Vidon¹

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

pfvidon@gmail.com

Abstract: What are the concepts, didactic and pedagogical proposals and practices/production of argumentative texts we found in the current context of the teaching Portuguese language? This question is relevant as we take into account the changes envisioned for the teaching of Portuguese language in recent years, especially after the implementation of the National Curriculum [PCN] in 1998. This article aims to discuss some data that reflect the current state of the teaching-learning. Based on a dialogical conception of language, according to Bakhtin / Voloshinov (2003), we tried to analyze subjectivity and desubjectivation marks in learning materials on genres of argumentative discourse and also in texts produced by high school students in various situations of enunciation in the field of speech.

Keywords: discourse; subjectivity; Genres of argumentative discourse.

Resumo: Quais as concepções, propostas didático-pedagógicas e práticas de produção de textos argumentativos que encontramos no contexto atual do ensino de língua portuguesa? Essa questão se faz pertinente, no momento, tendo-se em conta as mudanças vislumbradas para o ensino de língua portuguesa nos últimos anos, em especial a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Este artigo tem como objetivo discutir alguns dados que refletem o atual estado desse processo ensino-aprendizagem. Com base em uma concepção dialógica de linguagem, segundo Bakhtin/Voloshinov (2003), procuramos analisar marcas de uma tensão entre subjetividade e dessubjetivação em materiais didáticos trabalhados para o ensino de gêneros do discurso argumentativo e, também, em textos produzidos por estudantes de ensino médio, em situações diversas de enunciação nesse domínio do discurso.

Palavras-chave: discurso; subjetividade; Gêneros do Discurso Argumentativo.

Introdução

Neste trabalho, inserido no âmbito do projeto de pesquisa “Subjetividade e des-subjetivação em enunciados argumentativos produzidos em esfera escolar: gênero, estilo e autoria”,¹ desenvolvido junto à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), perguntamo-nos a respeito das concepções, propostas didáticas e práticas linguístico-pedagógicas de trabalho com gêneros do discurso argumentativo, tais como comentários, resenhas, cartas, artigos, entre outros “enunciados argumentativos” diversos, encontrados, atualmente, no ensino de língua portuguesa, especialmente no ensino médio.

¹ Esse projeto vem sendo desenvolvido, desde 2006, sob nossa coordenação, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no âmbito de Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Participam, atualmente, do projeto quatro (04) alunos de Iniciação Científica (IC), duas (02) alunas de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), todos graduandos em Letras-Português, e dois (02) alunos de Mestrado. Outros quatro (04) alunos de IC, dois (02) de TCC e quatro (04) de Mestrado também já participaram do projeto.

O objetivo geral do projeto é investigar como enunciados pertencentes a gêneros desse domínio discursivo (a argumentação) têm sido produzidos na esfera escolar, em diálogo com outras esferas sociais, e se questões relacionadas à subjetividade, estilo e autoria têm se tornado objeto de ensino em relação a esses gêneros do discurso. Tal objetivo é buscado a partir da teoria bakhtiniana da linguagem, de sua metodologia dialógica (BAKHTIN, 2003; 2010; AMORIM, 2001; GRILLO, 2003a; 2003b; MIOTELLO; 2011), e, também, de um *corpus* de enunciados constitutivos do contexto de interação escolar.

As questões que nos propomos a investigar se fazem pertinentes, no momento, tendo-se em conta as mudanças propostas para o ensino de língua portuguesa nos últimos vinte anos, pelo menos (ROJO, 2008; GOMES-SANTOS, 2004). Particularmente em relação ao “ensino de redação”, todas essas propostas de mudanças nas concepções de língua, linguagem, texto e discurso culminaram em propostas de ensino e de produção de texto que procuram se distanciar das tradicionais, fundamentalmente tipológicas e temáticas (as famosas “Minhas férias”, “A importância do livro”, etc.).

Nessas “novas propostas” linguístico-pedagógicas, as tentativas de se aproximar de situações reais de comunicação, trabalhando, contextualmente, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; 2010), isto é, circunscrevendo-os, em quadros enunciativos intertextuais e interdiscursivos, têm provocado um movimento de mudanças nas propostas de produção de textos argumentativos, e, conseqüentemente, nos processos pedagógicos de trabalho com enunciados pertencentes a gêneros dessa natureza.

A assunção, no entanto, do conceito de gêneros do discurso apartando-o do todo da teoria bakhtiniana pode provocar contradições e incoerências. Neste trabalho, procuramos olhar para algumas tensões advindas desse movimento de apropriação, no sentido bakhtiniano do termo, do conceito de gêneros do discurso, discutindo dados advindos da prática pedagógica através das análises de um material didático de língua portuguesa e de uma proposta de produção textual de um determinado vestibular.


Os gêneros do discurso argumentativo² nos materiais didáticos

Tradicionalmente, a orientação pedagógica geral a respeito dos gêneros argumentativos sempre privilegiou a busca por uma objetividade, imparcialidade e neutralidade do enunciativo em relação aos demais parâmetros da enunciação. Esta enunciação, no entanto, dada a sua natureza argumentativa, exige um posicionamento do enunciativo, contrapondo-se a posicionamentos de outros enunciativos a respeito do mesmo tema. Trata-se, como propõe Perelman (1997), de um contexto comunicativo fundamentalmente pragmático e dialógico. Revela-se, assim, nesse processo, uma tensão constitutiva entre expor uma questão de forma objetiva, com imparcialidade e neutralidade (a dissertação, exposição ou demonstração), e posicionar-se em relação a essa questão, defendendo um ponto de vista (argumentação, persuasão) (VIDON, 2012).

Essa tensão entre dois domínios discursivos tão imbricados pode ser encontrada em materiais didáticos, como o exemplificado a seguir (CEREJA; MAGALHÃES, 2003). Ao tentar diferenciar os domínios do dissertar e do argumentar, os autores desse material


2 Concebemos a argumentação como um domínio discursivo, no sentido perelmaniano do termo (PERELMAN, 1997), que se realiza, concretamente, em enunciados de vários gêneros, como um ensaio, uma resenha, um artigo de opinião, uma carta argumentativa, entre outros exemplos bastante comuns à esfera escolar.

didático defendem, inicialmente, que o texto dissertativo, distinguindo-se do argumentativo, ocupa-se, fundamentalmente, da informação, ou melhor, da transmissão de conhecimento. Somente o argumentativo estaria comprometido com a persuasão. No entanto, como os próprios autores observam, é o texto dissertativo-argumentativo que é solicitado e produzido, na maior parte das vezes, nas escolas e vestibulares.



Produção de texto

O texto dissertativo-argumentativo

 TRABALHANDO O GÊNERO

*Dissertar é o mesmo que desenvolver ou explicar um assunto, discorrer sobre ele. Assim, o texto dissertativo pertence ao grupo dos *textos expositivos*, juntamente com o texto de apresentação científica, o relatório, o texto didático, o artigo enciclopédico. Em princípio, o texto dissertativo não está comprometido com a persuasão e, sim, com a transmissão de conhecimentos.*

Os textos argumentativos, ao contrário, têm por finalidade principal persuadir o leitor sobre o ponto de vista do autor a respeito do assunto em questão.

Quando o texto, além de explicar, também persuade o interlocutor e modifica seu comportamento, temos um **texto dissertativo-argumentativo**.

Leia o texto dissertativo-argumentativo que segue e responda às questões propostas.

DISSERTAÇÃO NO VESTIBULAR: DISSERTAR OU ARGUMENTAR?

Embora na maior parte dos exames vestibulares do país se solicite aos candidatos a produção de *textos dissertativos*, na verdade, pela natureza polêmica dos temas, quase sempre o que se espera do candidato é que ele produza um texto argumentativo ou dissertativo-argumentativo, isto é, um texto em que o autor analise e discuta um problema da realidade, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções.

Ao dissertar, seu texto se torna naturalmente dissertativo-argumentativo se a linguagem manifestar uma intencionalidade persuasiva.

Capítulo 25

É possível observar, na coluna da direita da página acima, que os autores incorporam conceitos advindos das pesquisas em Linguística, ou, mais especificamente, em Linguística Aplicada. Os termos “produção de texto” e “gênero” são reflexos de discussões iniciadas, pelo menos, nos anos 1960 e intensificadas nos anos 1980. Geraldi (1984), por exemplo, em *O texto na sala de aula*, critica fortemente a prática de (re)produção de “redações” nas escolas, e a diferencia do que seria uma prática de produção de textos, mais condizente com a realidade social vivida pelos estudantes e professores. Essas discussões sobre o Ensino de Língua Portuguesa culminaram, por exemplo, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs), em meados dos anos noventa, quando o conceito de gêneros do discurso, inicialmente postulado por Bakhtin (2010), ganhara força nos meios acadêmicos e pedagógicos.

No primeiro parágrafo, ainda, verificamos uma refração do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, ao se afirmar que “o texto dissertativo pertence ao grupo dos textos expositivos, juntamente com o texto de apresentação científica, o relatório, o texto didático, o artigo enciclopédico”. Nessa formulação, é possível hipotetizar que os autores estão se valendo da concepção de gêneros do discurso realizada pelo chamado Grupo de Genebra, particularmente, nesse caso, por Jean-Paul Bronckart (1999). Esse autor propõe uma divisão da atividade discursiva (psicossemiótica, para o autor) em dois mundos distintos, o “mundo do narrar” e o “mundo do expor”.

Ao agruparem o texto dissertativo no “grupo de textos expositivos”, os autores do livro didático parecem se alinhar à proposta de Bronckart (1999), considerando-o como pertencendo a esse “mundo discursivo”, isto é, o “mundo do expor”. No entanto, até o momento, não há caracterização desse “tipo textual” a partir dos parâmetros postulados pelo pesquisador genebrino. Ao contrário, a definição de texto dissertativo se dirige para uma diferenciação psicológica: “Em princípio, o texto dissertativo não está comprometido com a persuasão e, sim, com a transmissão de conhecimentos”.

Por outro lado, ao tentarem separar “dissertar” de “argumentar”, situando o dissertativo no âmbito da “transmissão de conhecimentos”, os autores refletem uma tradição epistemológica que separa o campo da exposição, da demonstração, do campo da argumentação, da persuasão. Essa “separação” pode ser vista, em termos discursivos, como uma tentativa de manutenção de um discurso segundo o qual o campo do conhecimento, do saber, seria isento de poder – no caso, de persuasão. Trata-se da replicação de uma oposição histórica entre lógica e retórica, amplamente discutida por Perelman em sua *Nova Retórica* (1997). Crê-se, dessa perspectiva, que a dissertação seria o lugar da lógica, da razão, da objetividade. Já a argumentação abarcaria o inverso: o ideológico, o passional, o subjetivo.

Essa concepção de dissertação encontra respaldo em, pelo menos, dois importantes campos discursivos,³ o científico e o jornalístico, que representam a quase totalidade dos “textos dissertativo-argumentativos” exemplificados nos materiais didáticos. Tradicionalmente, esses dois campos lidam com concepções representacionistas de linguagem (sobre o campo científico, ver as considerações, por exemplo, de Gilles Granger [1968]). O campo jornalístico, comumente, trata a linguagem como instrumento de comunicação, adotando uma concepção funcional, segundo a qual a linguagem, em uma de suas funções, se caracterizaria por se apresentar de forma objetiva, neutra, imparcial.

A linguagem, portanto, dentro dessa concepção, especialmente no campo jornalístico, teria por finalidade buscar a “informatividade”. Dessa perspectiva, a verdade é uma meta a ser alcançada. Nesse sentido, os fatos são apresentados (e não representados) como informação. No entanto, do ponto de vista discursivo, essa informatividade é questionável. Não vou me deter nessa questão, mesmo porque já está bem desenvolvida por muitos pesquisadores em *Análise do Discurso* (ver, por exemplo, GREGOLIN; BARONAS, 2003, entre outros). Meu objetivo, no momento, é simplesmente pensar nos gêneros que circulam nessa esfera do discurso, refletindo sobre a suposta natureza “informativa”, e não “persuasiva”, de seus enunciados.

³ As noções de campo e de esfera discursivos são discutidas por Grillo (2003a, 2003b, 2006), com base em Bakhtin (2003, 2010).

Segundo Schenewly e Dolz (1996), por exemplo, a esfera jornalística contemplaria gêneros como notícia, reportagem, artigo de opinião, editorial, manchete, propaganda, classificados, horóscopo, entrevista, entre muitos outros. Obviamente, quando se pensa em “informação”, é mais comum se remeter a gêneros como notícia e reportagem, por exemplo. Mas, afinal, seriam os textos pertencentes a esses gêneros isentos de argumentação, de intencionalidade persuasiva?

Podemos concluir esta seção observando que, apesar de os autores tentarem incorporar conceitos oriundos de pesquisas recentes na área dos estudos sobre texto e discurso, esses conceitos apresentam inconsistências. É possível perceber a fundamentação tradicional ainda presente através de uma concepção tipológica que tenta estabelecer relações entre tipos textuais, dissertação e argumentação, com base em uma concepção psicológica de linguagem, instrumental e funcional, e não interativa e dialógica, que procura articular os gêneros a campos discursivos, como propõe Bakhtin (2003, 2010).

A seguir, procuramos mostrar que, mesmo em propostas de redação de vestibular em que o conceito de gêneros estaria pressuposto, contradições e inconsistências permanecem.

Os gêneros do discurso argumentativo no vestibular

A prática de produção escrita a partir de tipologias textuais remonta, historicamente, aos séculos XVIII e XIX. A perspectiva filológica tripartiu os gêneros retóricos e poéticos em Narração, Descrição e Dissertação. Já no século XX, o estruturalismo aprofundou essa concepção ao se propor a analisar essas tipologias em macro-estruturas textuais, as chamadas Gramáticas de Texto. O funcionalismo, por sua vez, operou sob a égide das Funções Textuais, mas ainda trabalhando com as mesmas definições, narração, descrição e dissertação, às vezes argumentação.

Segundo Anne-Marie Chartier (2007), na França, a gênese da atividade escolar de redação se encontra no final do século XIX, quando exercícios medievais de reprodução de modelos textuais clássicos (greco-latinos), no interior de uma concepção retórica de linguagem, predominavam. Esses exercícios retóricos darão lugar à “composição literária” (de variados gêneros), que, já nos anos setenta do século XX, se transmutará em “expressão escrita”, e, depois, nos anos noventa, em “produção de textos”.

No Brasil, segundo Galvão e Prado (apud CHARTIER, 2007), a história não teria sido muito diferente, mesmo porque, até há bem pouco tempo, nosso espelho cultural (incluindo aí o campo acadêmico pedagógico) foi a França.

Uma perspectiva discursiva, contrária à perspectiva tipológica tradicional, em uma espécie de reencontro com a antiga retórica, só terá espaço com as análises enunciativo-discursivas, iniciadas nos anos cinquenta e sessenta. No Brasil, essa perspectiva discursiva (sócio-interacionista, para muitos) intensificou-se com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (mas já se esboçava há mais tempo, especialmente no campo dos estudos linguísticos).

A fim de discutir os impactos recentes dessa perspectiva discursiva, trazendo à tona algumas de suas tensões e contradições, analisamos a seguir uma proposta recente de redação de um vestibular de uma universidade pública brasileira e ilustramos a análise com alguns textos produzidos mediante essa proposta.

Considerando que “trocadilho” é [a] “jogo de palavras que apresentam sons semelhantes ou iguais, mas que possuem significados diferentes, de que resultam equívocos por vezes engraçados” e, ainda, [b] “uso de expressão que dá margem a diversas interpretações” (Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa), escreva um editorial com o título “usos e efeitos do trocadilho”, comparando, pelo menos, dois dos exemplos abaixo: jornal, literatura, piada, publicidade.

Essa proposta é um bom exemplo da influência da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso no ensino de língua portuguesa, que tem provocado, de alguma forma, mudanças significativas nas concepções de texto e de produção de texto. Isso é indiciado, nessa proposta, a partir do momento em que não se solicita a ‘redação’ de um ‘texto dissertativo’ ou de uma ‘dissertação’, mas a escrita de um editorial. De certa forma, o termo ‘redação’, no cabeçalho da proposta (ver Anexo), é um resquício da concepção tradicional, presente desde a oficialização, nos anos setenta, da prova de redação como requisito essencial para aprovação na seleção dos vestibulares e ingresso no ensino superior.

Apesar da mudança indicada, a proposta mantém uma marca característica das tradicionais. Ela é temática, ou seja, a proposta é elaborada em torno de um tema, no caso, “trocadilho”, e, nesse sentido, não se difere, em princípio, das famosas propostas temáticas “Minhas férias”, “Minha escola”, etc.

Por outro lado, alinhando-se às novas concepções textuais e discursivas, a proposta apresenta, como suporte para a textualização do vestibulando, quatro textos ilustrativos, pertencentes a quatro gêneros discursivos diferentes. Esse conjunto de textos forma o que se tem chamado, comumente, de ‘coletânea de textos’. No exemplo 1, tem-se uma matéria de jornal expondo e discutindo uma polêmica em torno de um editorial publicado pelo jornal *Folha de São Paulo*. No referido editorial, publicado em 17 de fevereiro daquele ano (2009), a Folha teria utilizado a expressão “ditabranda” para qualificar a ditadura brasileira dos anos setenta como menos repressiva, em relação a outras ditaduras sul-americanas do período.

O uso do trocadilho “ditabranda”, pelo editorial da Folha, será o mote da proposta, isto é, a questão a ser trabalhada pelo candidato, tendo em vista o auxílio dos três textos complementares, todos contendo algum exemplo de trocadilho: uma propaganda, uma piada e um texto literário (ver Anexo). Ou seja, o tema não é, exatamente, a “polêmica” gerada pelo trocadilho “ditabranda”, em um horizonte social, político e ideológico. Isso pode até ser tratado pelos candidatos, mas será algo acessório no todo do enunciado, já que o tema central é mesmo “os usos e efeitos do trocadilho”.

Outro dado significativo, a nosso ver, para os objetivos que temos neste momento, é a proposta mesmo de escrita de um editorial. Franco (2008), em sua dissertação de mestrado, analisa uma proposta semelhante, da mesma universidade, em um vestibular de ano anterior.

Diferentemente da proposta analisada por Franco (2008), a que estamos discutindo não está “situada” em uma simulação de publicação de um jornal, isto é, em uma esfera sócio-discursiva ou “campo da criação ideológica” (BAKHTIN, 2003; 2010). No contexto analisado por Franco (2008), configurou-se a possibilidade de escrita de um “editorial de apresentação de jornal”, conforme especificado na própria proposta apresentada. No caso em questão, essa possibilidade parece não se colocar. O que pode se vislumbrar, de

fato, é a produção de um “editorial de jornal”, no estilo do que teria sido publicado pelo jornal Folha de São Paulo, e que parece ter servido de ponto de partida para a proposta.

Segundo Benites (2002, p. 43), o editorial seria um ensaio curto que não tem, em geral, “valor permanente”, pois se subordina aos fatos do dia, “de preferência os que tocam mais de perto seus leitores”. Benites cita, para se justificar, um comentário do jornalista Marcelo Coelho, colunista da própria Folha de São Paulo, a respeito do livro *Meninas da Noite*, de Gilberto Dimenstein:

Enquanto a notícia apresenta secamente os fatos, de forma irresolvida e material, o editorial comenta, posiciona-se, contesta, interferindo sobre o absurdo que é homeopaticamente apresentado aos leitores todos os dias. (BENITES, 2002, p. 43)

Tais observações nos fazem relacionar o gênero discursivo Editorial, nessa configuração desenhada por Benites, como um gênero fundamentalmente argumentativo, e não apenas expositivo ou dissertativo. O próprio editorial da Folha, em que se recorre ao trocadilho “ditabranda”, ou o texto exemplificado em 1, na proposta – que, aliás, poderia muito bem servir como um editorial – poderia ilustrar essa natureza argumentativa do gênero.

A proposta, entretanto, como vimos, não parece apontar na direção da argumentação em torno de um tema polêmico, levando os candidatos, pelos dados analisados, à produção de textos dissertativos “escolarizados”, como os que exemplificamos a seguir.

A língua portuguesa como signo lingüístico inter-relaciona indivíduos por meio de linguagens, quer verbais ou não-verbais. A combinação desses códigos, permite a lógica comunicativa. Porém, a diferenciação seqüencial das palavras ou ambigüidades modificam a intencionalidade do locutor. Ei-lo: o trocadilho.

Utilizado em propagandística, literatura e seguimentos artísticos, o jogo de palavras, denota, em alguns casos, um estilo humorístico ou brincadeiras ao cotidiano. Tal padrão comunicativo, enquadra o leitor em possibilidades interpretativas cabíveis às histórias em quadrinhos, charges, livros. Contudo, desaconselháveis em textos denotativos, em predominância referenciais, cujo principal objetivo do emissor é a informação.

A situação ocorrida no jornal Folha de São Paulo, importante entidade jornalística do Brasil, tipifica o equívoco do trocadilho na expressão “ditabranda”, a admitir descaso ou eufemismo do fato histórico: Período Militar. Nesse contexto a abordagem repercutiu em manifestações por parte dos viventes do período, e professores de universidade, como a Universidade de São Paulo (USP), contrários à titulação. Outros enquadramentos, como no contexto humorístico é aconselhável ao atribuir maior comissidade.

A língua pátria, como signo vivo, ou seja, detora de significações, é agonizada conforme a racionalidade do emissor no trânsito de informações. No entanto, o uso adequado dos recursos estilísticos, como é o caso do trocadilho, é de suma importância, uma vez que abrange uma gama interpretativa cabíveis ou não a determinado contexto.

A utilização de trocadilhos na literatura ou no dia a dia no Brasil vêm de longa data. Por definição, tal recurso nada mais é do que um jogo de palavras que apresenta sonoridades e grafias semelhantes à palavra original, mas com um significado diferente. De modo que seu uso deve obedecer o limite do respeito ao público alvo, para que o comentário não deixe de ser irônico e engraçado e passe a ser pejorativo.

Uma das formas mais comuns de se encontrar trocadilhos são em textos jornalísticos e publicitários. Sendo que o objetivo e os parâmetros utilizados nos dois tipos de textos são completamente diferentes. O primeiro tem como função principal informar a sociedade, por conta disso tende a ser mais sério e coeso do que os demais, assim a utilização de trocadilhos tem como objetivo fazer uma crítica, trazendo ao texto uma certa ironia. Contudo, sua abordagem deve ser feita com cautela. Como por exemplo no texto do “Exemplo 1”, no qual o diretor Otavio Frias Filho cometeu uma gafe ao usar a expressão “ditabranda”, querendo fazer uma comparação da ditadura brasileira com às demais. Neste caso o diretor perdeu o foco do objetivo de um texto jornalístico para expressar uma opinião que desrespeita toda a sociedade brasileira. Já o segundo tem como função principal vender o seu produto. Neste caso a utilização de jogo de palavras tem como objetivo entreter e chamar a atenção do consumidor. Como por exemplo o texto “Exemplo 4” em que numa propaganda de produto de cabelo, a palavra nutrição capilar recebeu elementos visuais remetendo a uma idéia de refeição. Emprego totalmente válido.

Em suma, o uso de trocadilhos tem diferentes funções em determinados tipos de textos e seus efeitos vão depender do tipo de abordagem e da criatividade e habilidade do interlocutor.

Esses dois exemplares de textos parecem ter o mesmo “projeto”, que se configura, de forma geral, na mesma estrutura composicional e no mesmo tratamento do tema e das instâncias interlocutivas. A estrutura composicional é típica da dissertação escolar, com introdução do tema, definindo-o e caracterizando-o, e seu desenvolvimento, tendo em vista um aspecto problemático do mesmo. O “problema”, já previsto na proposta de redação, é a utilização do recurso expressivo do trocadilho e seus efeitos, positivos ou negativos. Após o desenvolvimento do tema e de sua problematização, o enunciador defende o seu ponto de vista, que, em geral, dá um fechamento à exposição realizada.

Vale a pena observar a semelhança entre a estrutura composicional dos segundos parágrafos dos dois textos: ambos abordam, de forma geral, aspectos pragmáticos do trocadilho, para depois exemplificar com duas situações contrastantes.

Outro traço comum do “projeto” desses dois textos, representativos de um amplo conjunto de textos produzidos em uma situação como essa, é o distanciamento enunciativo em que se coloca o enunciador, seja em relação ao próprio tema enunciado, seja em relação ao seu interlocutor. O tema, como já observamos, é definido, caracterizado, contextualizado, de forma objetiva, buscando-se, sempre, a maior precisão possível. Os interlocutores, por sua vez, não aparecem, figurando, discursivamente, como co-enunciadores *dessubjetivados*.

Ao concluir, no entanto, do mesmo modo que Franco (2008), que a grande maioria dos candidatos desses vestibulares não consegue escrever um editorial, redigindo, na verdade, uma dissertação escolar, tecnicamente preparada para atender aos pré-requisitos

de uma redação de vestibular, isso não significa que os textos produzidos são completamente homogêneos, idênticos. Ao contrário. O que verificamos, ao analisarmos os textos da amostra que colhemos, é que as configurações são heterogêneas, ainda que possam ser enquadradas no interior de um gênero a que denominamos “dissertação escolar”.

O estilo, por exemplo, do primeiro texto tenta um maior rebuscamento, como nos trechos a seguir:

- [1] “a língua portuguesa, como signo lingüístico.../a língua pátria como...”;
[2] “propagandística; comissidade”.

Esse rebuscamento é expresso através de uma valoração indiciada, em [1], pela sintaxe do enunciado, e, em [2], pelo léxico. Esse rebuscamento pode ser, também, observado pelo caráter polifônico presente no parágrafo introdutório desse primeiro texto. O enunciador busca uma explicação linguística para o fenômeno do “trocadilho”, instaurando, no enunciado, uma voz científica, indiciada por termos como “signo lingüístico”, “verbais e não-verbais”, “combinação de códigos”, “lógica comunicativa”, entre outros. Vale a pena observar que o segundo texto, ao definir “trocadilho”, também no parágrafo introdutório, não recorre a uma formulação científica, com base em conceitos desenvolvidos pela Linguística. Sua explicação, ao contrário, é mais próxima do senso comum: “Por definição, tal recurso nada mais é do que um jogo de palavras que apresenta sonoridades e grafias semelhantes à palavra original, mas com um significado diferente”.

Há, ainda, outros aspectos singulares que distinguem os dois textos. No primeiro, o autor conclui, introduzindo o parágrafo com uma estrutura gramatical (léxico-sintática) muito semelhante à do primeiro parágrafo: “A língua portuguesa como signo lingüístico...” / “A língua pátria, como signo vivo...”. Isso indicia uma aposta do autor em um querer-dizer que tenta criar uma imagem de enunciador culto, seja em relação ao objeto de discurso, seja em relação à própria língua. Desse modo, o léxico rebuscado também é resultado dessa criação enunciativa do autor. O segundo texto, por sua vez, opta por introduzir o tema ancorando-o geográfica e historicamente, o que não ocorre na introdução do primeiro texto, realizada de forma mais geral. Aliás, o primeiro texto se mantém, praticamente, o tempo todo, distante do tema problematizado. Já o segundo texto parece se aproximar um pouco do problema discutido, ao situar tempo-espacialmente e, também, ao se referir, por exemplo, ao diretor do jornal Folha de São Paulo, Otávio Frias Filho. Outro dado, na mesma direção, que diferencia os dois textos é o fato do segundo não se dissociar da situação de prova do vestibular, o que é evidenciado pela referência explícita e direta aos exemplos de texto da “coletânea”.

É possível hipotetizar, assim, que o primeiro texto se apropria melhor, no sentido bakhtiniano de apropriação discursiva, isto é, tornar próprio um discurso alheio, do gênero “dissertação escolar”, em sua forma enunciativa prototípica. As principais características desse “protótipo” ou “modelo” são a estrutura composicional racional, com introdução-desenvolvimento-conclusão, de forma bastante clara, o tratamento generalizante e universalizante do tema e a *dessubjetivação* das instâncias interlocutivas.

Por outro lado, não parece ser possível dizer que esses exemplos de texto pertençam, ainda que simuladamente, ao gênero editorial jornalístico. Isso se concebemos esse gênero discursivo, conforme Benites (2002), como essencialmente argumentativo e

situado. Isso significaria que o enunciado deveria constituir um elo de uma enunciação polêmica em torno do ponto de vista do jornal FSP sobre a natureza repressora da ditadura militar no Brasil.

Por outro lado, esse estilo dissertativo prototípico, que estamos definindo como “escolarizado”, que, a despeito de uma homogeneidade “técnica”, apresenta diferentes graus de desenvolvimento, formalidade e interatividade, não é a única forma de enunciação geral que encontramos no *corpus*. O exemplo a seguir pode ser considerado singular, já que o discurso muda completamente de configuração, e o estilo dissertativo-expositivo dá lugar ao narrativo.

Nutrição capilar. Servida nos melhores salões de beleza

Foi assim que um conhecido salão de beleza aqui da capital mineira, resolveu atrair suas clientes para o novo tratamento para os cabelos. E ainda dizia que servia banho de brilho para novos clientes.

O que também chamou atenção das pessoas que por ali passavam era um grande cartaz com fotos de mesas postas, mas ao invés de pratos de comida e talheres, estavam dentro dos pratos os potes de cremes, produtos para os cabelos e os talheres eram as ferramentas de trabalho do salão, como pentes, escovas. Mas a conclusão de tudo isso foi que o salão ficou cheio.

Joãozinho passando por perto do salão, achou tudo muito estranho, pois ele passava ali todos os dias e nunca reparou nessas mudanças. Chegando em casa ele perguntou a mãe se tinha um restaurante novo na rua. A mãe disse que não. Depois de explicar tudo a mãe, ela colocou-se a rir, pois o filho havia confundido tudo. Ela explicou que aquilo não era restaurante, que não era pelo fato de um cartaz colocar pratos e talheres isso na frente do salão, que isso se tornaria um restaurante. “A mãe disse que certas expressões, fotos, cartazes, nem sempre devem ser levados ao pé da letra, ou que palavrinhas escritas da mesma forma querem dizer o mesmo significado.

Com essa análise, entendemos que o processo de criação autoral desses enunciados, que tem por objetivo a aprovação no exame do vestibular, difere bastante do real processo de criação autoral de um gênero como o editorial jornalístico. Enquanto a dissertação escolar apresenta uma enunciação norteadas pela *dessubjetivação* dos parâmetros discursivos elementares, como o tema (objeto de discurso), o cronotopo (espaço-tempo) e os co-enunciadores, um editorial é um gênero que se configura por uma enunciação situada, plenamente inserida na discussão de um fato datado. Enquanto a dissertação escolar se funda em um horizonte discursivo generalizante, universalizante, e, nesta perspectiva, seu auditório é universal, o editorial é circunstanciado, conjuntural, e seu auditório é, portanto, particular.

Propostas de redação como a que analisamos acabam contribuindo para um processo de escolarização de gêneros discursivos, como o editorial, o artigo de opinião, a carta argumentativa, entre outros, o que, dependendo do trabalho realizado, principalmente em relação aos aspectos discursivos desses gêneros, pode não mudar muito o processo ensino-aprendizagem de textos dissertativo-argumentativos.

Considerações finais

Propostas de ensino, por um lado, e de produção textual, por outro, como as que analisamos acabam contribuindo para um processo de escolarização *dessubjetivante* de gêneros discursivos argumentativos, como o editorial, o artigo de opinião, a carta argumentativa, entre outros, o que, dependendo do trabalho didático-pedagógico realizado, principalmente em relação aos aspectos discursivos desses gêneros, pode não mudar muito o processo ensino-aprendizagem de enunciados de natureza argumentativa ou dissertativo-argumentativa.

Parece instaurar-se, assim, um círculo vicioso em que o processo ensino-aprendizagem não consegue romper com as concepções tradicionais (objetivas abstratas e/ou subjetivas idealistas, conforme BAKHTIN, 2003) e, ao mesmo tempo, as propostas de produção de textos dos exames vestibulares continuam a alimentar esse sistema conceitual e suas práticas discursivas.

Como contraponto a essa pedagogia *dessubjetivante*, entendemos a necessidade do ensino de Língua Portuguesa instaurar um processo efetivo de interação dialógica, nos moldes pensados pelo círculo de Bakhtin. As relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos, que constituem o elemento fundamental da arquitetura discursiva bakhtiniana, seja qual for o gênero, precisam ser mais levadas em conta, a despeito de se mudar alguma coisa, e não se mudar nada.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BENITES, S. A. *Contando e fazendo a história: a citação no discurso jornalístico*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Proleitura, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1994.
- BRONCKART, J. -P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.
- CHARTIER, A.-M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte-MG: Ceale/Autêntica, 2007.
- FRANCO, K. R. *O gênero editorial em contexto de vestibular*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.
- GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- GRANGER, G. G. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. L. *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003
- GRILLO, S. Função dos gêneros e metodologia na constituição do *corpus* em Análise do Discurso. *Estudos Linguísticos*, Taubaté: GEL , v. 32, 2003a.
- _____. Manuais de redação e estilo: gêneros do discurso, linguagem e objetividade na imprensa. *The specialist*, São Paulo: PUC , v. 24, p. 85-110, 2003b.
- _____. Divulgação científica na esfera midiática. *Revista Intercâmbio*, LAES/PUC-SP, São Paulo-SP, v. XV. 2006.
- MIOTELLO, V. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.
- PERELMAN, C. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao Trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.) *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.
- SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 1996, p. 31-49. Tradução provisória de Roxane Rojo.
- VIDON, L. N. *Subjetividade e dessubjetivação em enunciados argumentativos produzidos em esfera escolar: gênero, estilo e autoria*. 2012. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

ANEXO

REDAÇÃO

Considerando que "trocadilho" é [a] "jogo de palavras que apresentam sons semelhantes ou iguais, mas que possuem significados diferentes, de que resultam equívocos por vezes engraçados" e, ainda, [b] "uso de expressão que dá margem a diversas interpretações" (*Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*), escreva um editorial com o título "usos e efeitos do trocadilho", comparando, pelo menos, dois dos exemplos abaixo: jornal, literatura, piada, publicidade.

EXEMPLO 1: JORNAL

A polêmica da "ditabranda" do editorial da Folha

Enfim, o diretor de Redação da *Folha de S. Paulo*, Otávio Frias Filho, assumiu que o jornal errou ao utilizar, em editorial publicado no dia 17 de fevereiro, o termo "ditabranda" em referência ao regime militar brasileiro.

A declaração foi publicada na edição de domingo (8/3), um dia após manifestação em frente à sede do jornal.

"O uso da expressão 'ditabranda' em editorial de 17/02 passado foi um erro. O termo tem uma conotação leviana que não se presta à gravidade do assunto. Todas as ditaduras são igualmente abomináveis", afirmou.

Entretanto, Frias Filho manteve a posição de considerar a ditadura militar brasileira "menos repressiva que as congêneres argentina, uruguaia e chilena - ou que a ditadura cubana, de esquerda".

Se faltava um exemplo de "trocadilho infame", a Folha conseguiu perpetuá-lo em editorial: além de uma injustiça histórica com centenas de militantes de esquerda que morreram e foram torturados nos porões da ditadura, cunhar a expressão "ditabranda" é de lascur. E lembrar que a Folha se arvora de ter lançado a campanha das Diretas contra a ditadura... ah! ah! ah!

(Disponível em: < <http://23ops.blogspot.com/2009/03/polemica-da-ditabranda-do-editorial-da.html> >. Acesso em: 2 abr 2009.)

EXEMPLO 2: LITERATURA

Há, no título do livro *Os mortos estão no living*, de Miguel Marvillá, um sutil trocadilho, considerando que o leitor pode, ali, ler literalmente "os mortos estão no living", isto é, "os mortos estão na sala de estar" e/ou ler "os mortos estão no living", ou seja, "os mortos estão não vivendo".

EXEMPLO 3: PIADA

Na escola o professor explicava aos alunos o que era um trocadilho. Depois da lição, o professor pede aos alunos para darem um exemplo de trocadilho:

— Joãozinho, para ver se você entendeu a lição, faça um trocadilho.

O Joãozinho respondeu:

— É fácil, professor. Eu morava em Florianópolis e agora minha família se mudou para Paquetá.

O professor contestou:

— Mas, Joãozinho, isso não é um trocadilho.

E o Joãozinho:

— Pode não ser um trocadilho, professor, mas é uma troca d'ilha.

(Disponível em: <http://claudiom64.wordpress.com/2005/01/paga/2>. Acesso em: 5 abr 2009.)

EXEMPLO 4: PROPAGANDA



"Nutrição capilar. Servida nos melhores salões de beleza": "neste exemplo, o trocadilho visual se dá pelos elementos que representam a refeição. Como se trata da nutrição dos cabelos, o alimento nutritivo que está no prato é o produto da empresa, os talheres são a escova e o pente".

(Disponível em: < <http://www.users.rdc.puc-rio.br/imago/site/narrativa/producao/licinio.pdf> >. Acesso em: 2 abr 2009.)

Alunos com necessidades educacionais especiais e suas representações quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa em língua estrangeira

(Alumnos con necesidades educacionales especiales y sus representaciones cuando enuncian sobre su competencia oral-enunciativa en lengua extranjera)

Márcia Regina Titoto¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

marcia.titoto@professor.sp.gov.br

Resumen: El principal objetivo de este trabajo es describir, analizar e interpretar una de las representaciones discursivas construidas en las inscripciones enunciativas de cuatro alumnas con necesidades educacionales especiales (NEEs) cuando enuncian sobre su proceso de aprender la lengua extranjera. Para lograr nuestro objetivo, pensamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de sujetos con NEEs desde una propuesta discursiva. Así, proponemos un diálogo entre Lingüística Aplicada, Análisis del Discurso de Línea Francesa (ADF) – concebida por los trabajos Michel Pêcheux – y Análisis Dialógico del Discurso (ADD) según los trabajos del Círculo de Bakhtin. Mediante la perspectiva discursiva propiciada por estos aportes teóricos, concebimos los alumnos con NEEs como sujetos enunciadores que ocupan un lugar en la coyuntura social.

Palabras clave: Alumnos con NEEs; Competencia oral-enunciativa; Lengua extranjera; Lingüística Aplicada; Análisis del Discurso.

Resumo: Temos como principal objetivo para este trabalho descrever, analisar e interpretar uma das representações discursivas construídas nas inscrições enunciativas de quatro alunas com necessidades educacionais especiais (NEEs) quando enunciam sobre seu processo de aprender a língua estrangeira. Para alcançar nosso objetivo, pensamos o processo de ensino-aprendizagem de sujeitos com NEEs a partir de uma proposta discursiva. Propomos, assim, uma interface entre a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) – concebida pelos trabalhos de Michel Pêcheux – e a Análise Dialógica do Discurso (ADD) com base nos trabalhos do Círculo de Bakhtin. Por meio da perspectiva discursiva propiciada por esses suportes teóricos, passamos a conceber alunos com NEEs como sujeitos enunciadores que ocupam um lugar na conjuntura social.

Palavras-chave: Alunos com NEEs; Competência oral-enunciativa; Língua estrangeira; Linguística Aplicada; Análise do Discurso

Introdução

Para este trabalho tomamos como base nossa pesquisa de mestrado intitulada *Discursividades de sujeitos com necessidades educacionais especiais (NEEs) sobre a competência oral-enunciativa (COE) em língua estrangeira (LE)*. Temos como principal objetivo para este trabalho descrever, analisar e interpretar uma das representações discursivas construídas nas inscrições enunciativas de quatro alunas com NEEs que participam de nossa pesquisa de mestrado. Essas representações são construídas quando as alunas com NEEs enunciam sobre seu processo de aprender a língua estrangeira, mais especificamente, quando enunciam sobre sua COE nessa língua.

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa são quatro alunas que aprendem língua estrangeira (inglês/espanhol) em contexto regular de ensino, sendo que três delas apresentam Paralisia Cerebral Leve e uma apresenta Síndrome de *Down*. Daremos codinomes às alunas para que suas identidades sejam preservadas. As alunas já com seus codinomes são: i) Laura, com Paralisia Cerebral leve, cursa inglês em um centro de idiomas do estado de Minas Gerais desde 2008, estava no dia da entrevista com dezesseis anos e cursava o sétimo ano do ensino regular; ii) Julia, também com Paralisia Cerebral leve, tinha treze anos no dia da entrevista e fazia inglês há um ano, também em um centro de idiomas do estado de Minas Gerais; iii) Mariana, com Síndrome de *Down* tinha dezessete anos no dia da entrevista e tinha feito espanhol por seis meses em uma escola pública do estado de São Paulo; iv) Carolina, também com Paralisia Cerebral leve, tinha dezessete anos no dia da entrevista, estudava espanhol há seis meses também em uma escola pública do estado de São Paulo.

Para alcançarmos nosso objetivo, analisamos alguns enunciados destas quatro alunas. Estes enunciados foram coletados por meio de uma entrevista semi-estruturada. Para a realização desta entrevista, elaboramos um roteiro com vinte e cinco perguntas relacionadas à experiência das alunas no contexto de sala de aula de inglês/espanhol. Como procedimentos metodológico-analíticos, lançamos mão de matrizes discursivas que foram construídas por sequências discursivas (SDs) advindas da materialidade linguísticas/*corpus*. Para organização das matrizes discursivas, buscamos encontrar “uma espécie de regulação do funcionamento discursivo” (SANTOS 2004, p. 111). Em outras palavras, procuramos algumas regularidades enunciativas, a partir de evidências significativas, que nos levaram a delinear a representação discursiva sobre a relação que estabelecem com sua COE em LE.

Para a realização deste trabalho foi necessário que nos deslocássemos de alguns conceitos referentes a teorias que tratam o processo de ensino-aprendizagem de línguas com base na psicologia cognitiva, e passássemos a pensar o processo de ensino-aprendizagem de sujeitos com NEEs a partir de uma proposta discursiva. Sendo assim, embasamo-nos teoricamente na Linguística Aplicada (LA), na Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) – concebida pelos trabalhos de Michel Pêcheux – e na Análise Dialógica do Discurso (ADD) com base nos trabalhos do Círculo de Bakhtin.

Por meio da perspectiva discursiva propiciada pelos suportes teóricos da LA, AD e ADD, passamos a conceber alunos com NEEs como sujeitos enunciativos e, a partir disso, em conformidade com Guilherme (2008), acreditamos que esses sujeitos, assim como outros alunos brasileiros, possam desenvolver sua competência oral-enunciativa em língua estrangeira, independentemente de conseguirem, por exemplo, pronunciar (ou não) o som linguístico que se refere à consoante vibrante “R”, tal como pronunciaria um falante nativo de espanhol. A noção de competência oral-enunciativa, segundo Guilherme (2008), refere-se, pois, à

[...] competência desejada pelo sujeito falante não-nativo enquanto enunciativo em uma língua outra, como a capacidade desse sujeito de estabelecer uma interlocução com outro(s) sujeito(s), construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua outra. (GUILHERME, 2008, p. 35)

A partir dessa noção, pode-se perceber que a competência oral-enunciativa difere-se do que, na área de ensino-aprendizagem de LE, é comumente nomeado como “fluência”, “proficiência” etc. Isto, porque, sob uma perspectiva discursiva, Guilherme (2008), apoiando-se em Serrani-Infante (1998a) postula que “enunciar” em uma língua estrangeira não é o mesmo que “adquirir” essa língua. “Enunciar”, segundo Serrani-Infante (1998a, p. 150), refere-se ao ato de “produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos (portanto, muito mais do que informações referenciais)” (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 150).

Após termos feito esta sucinta contextualização de nosso trabalho, passamos, a seguir, a discorrer brevemente sobre a LA, a qual somos filiados, e sobre alguns conceitos-chave da ADF e da ADD para este trabalho.

Discussão dos pressupostos teóricos norteadores da análise

Para discorrer sobre Linguística Aplicada, nesta pesquisa, distanciamos-nos da Linguística Aplicada vista apenas como aplicação de teoria, como aplicação da linguística e preocupada apenas com a estrutura das línguas. Filiamo-nos a uma Linguística Aplicada “que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e política” (PENNYCOOK, 1998, p. 25), pois como professores e linguistas aplicados “estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (p. 24). Filiamo-nos, também, a uma linguística aplicada que concebe a linguagem “como produção de sentidos na interação social, portanto, não fixa, mas móvel, não homogênea, mas sempre marcada pela enunciação e, portanto, afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza” (BOHN, 2005, p. 19).

Celani (2000), em consonância com Pennycook (1998) e Bohn (2005), aponta que a linguagem perpassa todas as questões da vida social, política, educacional e econômica. Segundo Celani,

[a] LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social política e até econômica. (CELANI 2000, p. 19-20)

Assim como acredita a autora citada, que a “LA é articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem”, Moita Lopes (2006) também relata que para que se construa conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que a LA seja compreendida como uma área híbrida/mestiça ou uma área indisciplinar. Em outras palavras, Moita Lopes (2006) aponta para a importância de a Linguística Aplicada atuar em outros campos das ciências humanas e sociais, além de atuar no campo da chamada LA normal.¹ Isto porque, Moita Lopes entende a LA como uma área de estudos que pode dialogar com outras disciplinas, portanto, indisciplinar, e não como teoria pensada sob uma égide autônoma, ancorada em uma noção de ciência e de razão pura, ou “como uma disciplina a qual tem que prestar

¹ Entendemos por LA normal, a linguística aplicada tradicional.

serviço ainda hoje, gerando pesquisa de aplicação das teorias” (MOITA LOPES, 2006, p. 97). Percebemos, então, que para que os estudos sobre a linguagem apresentem discussões sobre a vida social é preciso ultrapassar o campo da linguagem. É preciso, pois, dialogar com outros campos do conhecimento que se preocupam com o social e com os sujeitos.

Com relação à ADF e ADD exporemos brevemente alguns conceitos-chave para este trabalho, tais como: língua, discurso, sentido, memória discursiva, formação discursiva, representação, identificação, dialogismo e polifonia.

Pêcheux e Fuchs (1990) afirmam que “os processos discursivos estão na fonte da produção dos efeitos de sentido e a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 172). Assim, para Pêcheux e Fuchs, discurso é efeito de sentidos entre interlocutores. Ao produzir sentidos entre os sujeitos, o discurso está produzindo os próprios sujeitos e, para se perceber os sentidos do discurso, é necessário analisar os aspectos históricos, sociais, ideológicos que possibilitam a produção do discurso, ou seja, é preciso analisar as condições de produção do discurso. O reconhecimento de que há uma historicidade inscrita na linguagem nos faz pensar que não existe um sentido literal, já posto, e nem que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. Como dito anteriormente, o sentido trata-se, pois, do efeito de sentido entre sujeitos em enunciação, eles são produzidos de acordo com lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Sendo assim, nega-se a ideia de mensagem fechada em si, ou seja, um mesmo enunciado pode fazer emergir diferentes efeitos de sentidos de acordo com os lugares ocupados pelos interlocutores.

Para se interpretar e apreender os sentidos de um enunciado, já que sabemos que o sentido de uma palavra não está em si mesmo, é necessário relacionar o que é dito no momento da enunciação com sua exterioridade. Entendemos por exterioridade, as condições de produção que, segundo Orlandi (2003), podem ser consideradas em sentido estrito, ou seja, as circunstâncias da enunciação, ou ainda em sentido amplo, que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. Também concebemos como exterioridade a memória discursiva, isto é, “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra” (ORLANDI, 2003, p. 31). Portanto, entendemos como memória discursiva tudo o que foi dito antes em outro lugar na história e que já fez sentido. Em outras palavras, o saber discursivo histórico que se faz materialmente presente, enquanto memória, no discurso. A inscrição da historicidade na linguagem se dá por meio de processos discursivos que perpetuam e cristalizam a memória de uma época. Esses processos estão na base das relações interdiscursivas que constituem os discursos.

Sobre memória discursiva e interdiscurso, Grigoletto (2003) menciona que ao fazermos análises em uma abordagem discursiva,

[...] os sentidos de todo e qualquer discurso são constituídos no interdiscurso, entendido como o conjunto do dizível, ou o exterior de um discurso (exterior formado necessariamente por outros discursos), que determina o que é ideologicamente formulável em um discurso determinado. (GRIGOLLETO, 2003, p. 224)

Em consonância com Grigoletto (2003), Orlandi (2003) considera o interdiscurso como o “conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.

Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2003, p. 33).

O que notamos, a partir dessa concepção, é que o sujeito do discurso é resultado, então, de sua relação com a linguagem e com a história. Portanto, “nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 2003, p. 48).

Podemos dizer que o sujeito enunciativo se identifica com uma determinada formação discursiva e, ao se identificar, se inscreve nesta formação discursiva e passa a enunciar a partir dela. Vale observar que os mesmos enunciados produzidos pelo mesmo sujeito em outra formação social pode não ter os mesmos efeitos de sentido. Isso explica, portanto, a opacidade da língua e ratifica a tese de Pêcheux (1997) de que o sentido do que é enunciado pelo sujeito é determinado pelas posições ideológicas assumidas por ele sócio-historicamente. Pêcheux afirma, ainda, que uma formação discursiva, embora seja passível de descrição por suas regularidades, não é una, mas heterogênea. Assim, no interior de uma mesma FD habitam vozes dissonantes que se cruzam, entrecruzam e se contradizem, existindo espaço para as diferenças, já que uma FD é constitutivamente frequentada por diferentes discursos.

O conceito de *representação* construído para este trabalho parte do que Pêcheux (1990) denomina *formações imaginárias*. Segundo o autor, o discurso deixa vir à tona as formações imaginárias e ideológicas dos sujeitos as quais são *representadas* durante o processo discursivo por meio de discursos outros que marcam os lugares sociais ocupados por esses sujeitos. Segundo Pêcheux (1990, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Com relação ao conceito de *identificação*, Pêcheux (1997, p. 261) afirma que “a interpelação do sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina”. Podemos dizer então, que é por meio dessa identificação do sujeito enunciativo, com uma determinada formação discursiva ou com a forma-sujeito da formação discursiva, que os sentidos são produzidos. Essa identificação vai determinar a tomada de posição do sujeito, fazendo com que o mesmo se constitua sujeito do seu discurso.

Dialogismo e Polifonia constituem-se como conceitos basilares da Análise Dialógica do Discurso e que se configuram como referência teórica em nosso estudo, pois com eles passamos a conceber os sujeitos e os discursos, além da dimensão sócio-histórico-ideológica, também na dimensão dialógico-polifônica. Dialogismo e polifonia nos permitem observar como os sujeitos-participantes da pesquisa, na oposição das vozes que os constituem e na historicidade dos enunciados que proferem, revelam, em seus mecanismos enunciativos, apagamento, silenciamento, denegação, alteridade e contradição. Esses mecanismos enunciativos são consequência do que Santos (2007, p. 201) denominou de Intervalo Histórico de Dispersão de Sentidos (IHDS), são “determinantes para a interpretação dos efeitos de constituição do sujeito”.

Bakhtin (1997a) toma o homem sempre em sua relação com o outro. Para ele, o ser nunca é completo e fechado em si, sua existência depende sempre do relacionamento

com os outros, por isso não acredita que a verdadeira substância da língua seja constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas e nem pela enunciação monológica isolada, mas sim, pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação.

Em suma, vemos que, ao conceber o discurso em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e em sua dimensão dialógico-polifônica, é possível perceber como os sujeitos, nas diferentes vozes que os constituem e nas condições de produção sócio-histórica-ideológicas da enunciação, representam-se (o “eu”) e representam (o “outro”) (GUILHERME, 2008), e, ao representar-se e representar o “outro”, o sujeito se identifica ou não com esse outro e constrói representações discursivas sobre sua COE em LE. Sendo assim, dialogismo e polifonia contribuem para melhor entender como os sujeitos-alunos com NEEs representam sua COE em LE, quais são as vozes que se despontam para representar essa competência e quais os discursos que dialogam na construção dessa representação.

Passamos, em seguida, à análise e interpretação da representação que escolhemos para tratar neste trabalho.

A Competência Oral-Enunciativa (COE) em LE enquanto projeção

Falamos em projeção no sentido Bakhtiniano do termo, pois percebemos que nossas alunas se constituem sujeitos competentes oral-enunciativamente em LE na relação de alteridade que estabelecem com a sua própria COE em LE, e com a COE em LE de seus colegas. Essa relação de alteridade ocorre sempre em nível de comparação, que ora é marcada pela superposição de si em relação ao outro; ora é marcada pela identificação do outro; ora em que há um apagamento da superposição do outro.

A representação enquanto projeção se manifesta em três instâncias, que denominamos: 1) A inscrição na ilusão de completude; 2) A inscrição na identificação do/no outro que não é aluno ‘especial’ e 3) A inscrição na ilusão da simetria em sala de aula: a interlocução do/no outro que não é aluno ‘especial’. Passamos, a seguir, a analisar a primeira instância dessa representação.

A inscrição na ilusão de completude: “Eu sou ótima pra mim mesma”

Notamos por meio das SDs 1, 2, 3, 4 e 5 que as alunas, ao enunciarem sobre a competência oral-enunciativa e sobre sua participação em sala de aula, se inscrevem na ilusão de completude, silenciando, assim, os conflitos e as tensões constitutivas que permeiam todo processo de ensino-aprendizagem de uma língua (mais especificamente em nossa pesquisa as línguas estrangeiras inglês/espanhol).

Falamos em ilusão, pois sabemos que os sujeitos nunca se completam na inteireza do “eu”, já que “a incompletude é a condição da linguagem: nem sujeitos, nem sentidos, logo nem discursos, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história” (ORLANDI, 2003, p. 37).

Vejamos as formulações a seguir, enunciadas quando os sujeitos são convidados a responder algumas questões² que estavam relacionadas à sua leitura em inglês/espanhol, sua compreensão oral e sobre o que seria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol:

² Como você avalia a sua leitura em inglês/espanhol? E a compreensão oral, o que você poderia dizer sobre essa habilidade? Você se acha um ‘bom falante’ de inglês/espanhol? Por que/como você começou a estudar inglês/espanhol? Como você descreveria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol? Por quê?

- (01) *A compreensão oral é ÓTIMA, porque assim,..., eu sou ótima pra mim mesma porque até aqui foi fácil de compreender. Agora nesse livro, nesse nível que eu estou que é o (...) que a tradução do inglês pra português é Alcançando o Céu, o vocabulário desse livro é mais difícil, mais complexo e tem muitas informações pra serem guardadas, então NESSE livro, eu acho meio que difícil, porque está complicando um pouquinho, mas no Teens,..., desde o comecinho que eu comecei, eu acho que está ótima minha pronúncia oral. Até porque nos testes orais, eles valem cem, esqueci de falar, todos valem cem e eu sempre tiro cem, sabe? eu sempre tiro cem, às vezes tem prova escrita também dos níveis passados que só eu da sala tirei cem e até eu me surpreendi com isso, sabe? falei “Mas como? Por quê? Como?” Na hora de ver a gente relaxa. Eu fico meio nervosa, CLARO, na hora da prova, mas quando a gente acaba de fazer a prova, a gente fala “Nossa, essa prova estava fácil!” (Laura)*
- (02) “É boa, {Você lê bem?} leio. A compreensão oral também é boa.” (Julia)
- (03) “Eu me considero, eu acho, {Você acha que fala bem?} IXI, eu falo!” {risos} (Julia)
- (04) “Não sei,..., {risos} {Você acha que fala bem?} Eu acho!” (Carolina)
- (05) “primeiro eu comecei lá,..., no comecinho, tipo falar, aprender as palavras básicas mesmo, cachorro, gato. Só que aí eu falei assim “não isso aqui não é pro meu nível, eu já posso falar mais do que isso. Aí eu falei assim “não, eu vou pro Teens, né?”, que são uns mais avançados do que o Playground que é pra criança de zero a três anos. Falei assim “não, esse dá, esse eu consigo”, aí foi,..., são cinco teens, que é o *one, two, three, four, Five.*” (Laura)
- (06) “BOM Falante de espanhol? Um bom falante de espanhol, quando eu estava ali no palco, quando me ensinaram falar a poesia lá, eu tinha falado tudo e foi um sucesso, sabe?” (Mariana)

Partindo da afirmação de Bakhtin, de que a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua constituição, notamos que nessa relação de alteridade, os sujeitos dessa pesquisa estabelecem relações com sua própria COE e com a COE dos outros.

Notamos que Laura, na SD1, ao se referir a sua compreensão oral e a sua pronúncia, usa de forma enfática o adjetivo “ótima” “A compreensão oral é ÓTIMA [...] eu sou ótima pra mim mesma [...] está ótima minha pronúncia oral”. Na relação entre o intradiscurso e o interdiscurso, percebemos que Laura acredita que está pronta, completa, pois fala inglês muito bem. Assim como Laura, Julia, na SD2, usa também um adjetivo, “boa”, para qualificar sua leitura e a compreensão oral “É boa [...] A compreensão oral também é boa”. Durante a entrevista, Julia enunciou que fazia inglês apenas há um ano, porém ao qualificar sua leitura e compreensão oral como “boa” revela o lugar de desejo de constituir-se enunciativa nessa língua.

Carolina, na SD4, manifesta tensão ao enunciar sobre ser um bom falante, pois revela dúvida seguida de risos “Não sei,..., {risos}”. Contudo, termina o enunciado fazendo uso de uma locução verbal “Eu acho!” marcando sua opinião, a de que se acha um “bom falante”, fazendo com que os sentidos de dúvida deslizem também para o lugar de desejo de constituir-se enunciativa em língua estrangeira.

Mariana, ao ser convidada a falar sobre o ‘bom falante’, faz usos dos pronomes em primeira pessoa “eu”, “me”, “eu” “quando eu estava ali no palco, quando me ensinaram falar a poesia lá, eu tinha falado tudo e foi um sucesso, sabe?” e assume intradiscurivamente e interdiscursivamente a necessidade de se autoafirmar, pois conseguir falar uma poesia de um poeta nativo, na língua do nativo e se sair muito bem diante de uma plateia com centenas de pessoas é tarefa para um ‘bom falante’. O que percebemos é que na relação de alteridade que estabelecem com sua própria COE, Laura, Julia, Carolina e

Mariana se inscrevem na ilusão de completude, já que notamos que nossos sujeitos avaliavam sua COE em LE de forma positiva.

Porém, apesar de se inscrever na ilusão de completude, Laura, na SD1, assume intra e interdiscursivamente, as tensões e os conflitos que vieram à tona ao começar o livro do nível que ela denomina “Alcançando o Céu”, e no momento das provas escritas, pois segundo Laura “o vocabulário desse livro é mais difícil, mais complexo e tem muitas informações pra serem guardadas”. Neste momento Laura revela sua incompletude, e surgem sentidos, no seu imaginário, de que para ser capaz de falar a língua inglesa é preciso saber o vocabulário difícil, complexo e conseguir guardar as informações do livro.

Ainda na SD1, Laura enuncia sobre os testes orais “todos valem e eu sempre tiro cem, sabe? eu sempre tiro cem, às vezes tem prova escrita [...] que só eu da sala tirei cem”. Nosso sujeito de pesquisa faz uso, duas vezes repetidamente, do advérbio de tempo “sempre”, para enfatizar que não foram algumas vezes que tirou cem na prova oral, mas muitas vezes. Também faz uso do advérbio “só”, fazendo surgir sentidos de superposição na relação de alteridade que estabelece com os outros alunos da sala, pois ela era a única que tirava cem nos testes escritos. Percebemos que, neste momento, Laura silencia e apaga suas necessidades, se colocando como melhor e superior a todos os seus colegas de classe. Ainda nesta mesma SD, Laura discursivizando sobre como tirou notas altas nos testes escritos faz alguns questionamentos “Mas como? Por quê? Como?” e deixa vir à tona uma formação imaginária – “Quem sou eu para que ele me fale assim? (PÊCHEUX, 1990b, p. 84) – ou seja, como o “outro” representa ela enquanto aluna com NEEs. Essa formação imaginária mostra a voz do outro, que é revelada por meio da heterogeneidade mostrada³ (ALTHIER-REVUZ, 2004). Esses questionamentos são questionamentos do outro, é a forma como o outro pensa, ou seja, “Como essa menina com NEEs tirou 10?”.

Outra questão sobre a SD5 que merece ser discutida é o uso que Laura faz do idioma inglês “one, two, three, four, five” ao enunciar sobre os níveis que ela passou durante seu curso. Essa necessidade de enunciar no idioma mostra que Laura quer provar que sabe falar na LE, e que sua COE é “ótima”.

Chamou-nos atenção, o fato de percebermos que Laura, apesar de ter dito que tinha contato com a língua inglesa desde os dois anos de idade, relata nas SDs 1 e 5, que quando começou no ano de 2008 a fazer inglês, iniciou no “Playground que é para criança de zero a três anos” e depois passou para o “Teens, que são uns mais avançados do que o Playground”, mais tarde passou para outro “Alcançando o Céu”, ou seja, mesmo que ela tenha avançado um pouco de nível, notamos que ela faz inglês há dois anos apenas, que não está em nível avançado, porém, mesmo assim, usa o adjetivo “ótima” para qualificar sua oralidade. O mesmo ocorreu com as outras três alunas, pois Mariana havia feito espanhol por seis meses, Julia por um ano e Carolina também por um ano, no entanto todas qualificam a sua competência oral de forma positiva.

Isso nos faz acreditar que a formação do “eu” (Bakhtin, 1997b [1953]) dessas enunciantoras se dá da seguinte maneira: o “eu para mim” é representado por uma auto-avaliação positiva, o que faz com que elas tenham uma boa imagem de si e consequentemente de sua competência oral-enunciativa. Porém, acreditamos que há um silenciamento

³ Heterogeneidade mostrada: “No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz um certo número de formas linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade o outro” (ALTHIER-REVUZ, 2004, p. 12).

das dificuldades encontradas nesse processo de aprendizagem da língua estrangeira, e que tem muito a dizer. Como se elas tentassem escamotear a imagem preconceituosa da incapacidade do “eu para o outro” sobre a aprendizagem de alunas com NEEs. Essa tentativa de escamoteação ocorre de forma inconsciente por meio de mecanismos de esquecimento. Porém nessa tentativa, esses sentidos são evidenciados, pois se escamoteia também a própria heterogeneidade das pessoas ditas ‘normais’. Ou seja, os sujeitos analisados negam que os sujeitos ‘normais’ também têm dificuldades e são diferentes em sua constituição sujeitudinal.

Finalizando a análise da primeira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto projeção, podemos concluir que nos dizeres das participantes ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos de alteridade, ou seja, os sujeitos de pesquisa se constituem falantes na língua estrangeira inglês/espanhol pelo outro. No imaginário desses sujeitos há um “outro” o aluno ‘normal’ de língua estrangeira que se constitui falante na língua estrangeira. Sendo assim, acreditamos que essa necessidade de se autoafirmar e a superposição de si em relação ao outro revela o lugar de resistência que elas ocupam, pois acreditamos que no seu imaginário “o outro”, ‘o aluno normal’ não diria que não consegue enunciar em LE.

Passamos, a seguir, à análise da segunda instância da representação da COE em LE enquanto projeção.

A inscrição na identificação do/no outro que não é aluno ‘especial’: “Não é só pessoa normal que pode falar inglês”

Iniciamos a análise desta segunda instância da representação discursiva da COE em LE, enquanto projeção, observando as SDs que seguem, quando as enunciantoras discorrem sobre como se sentiam falando inglês/espanhol fora e dentro da sala de aula e o motivo pelo qual gostavam das aulas de LE.⁴

- (07) “*eu quero falar que não é só pessoa normal que pode falar o inglês, qualquer pessoa pode falar inglês, BASTA QUERER, entendeu? Não precisa procurar uma escola se não tiver condições, sei lá,...., fala com algum primo que fala inglês, “ensina inglês?” Vamos! Entendeu?”* (Laura)
- (08) “*NORMAL,..., {Normal?} é! {Gosta de falar?} Gosto!*” (Carolina)
- (09) “*Não é a professora que vai forçar alguém pra escrever, eu não sou assim, sou outra pessoa, mas assim é,...., sou normal, sabe? não me obrigava.*” (Mariana)

Como dito anteriormente, para Bakhtin, é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. Isto porque, a partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente, sofrendo transformações e ressignificações. De acordo com Bakhtin/Voloschínov (2004), entendemos, pois, que o sujeito pode não se identificar com esse “outro”, pode identificar completamente com o “outro” ou apenas se identificar com um ponto de vista específico desse “outro”. Assim, é na relação de alteridade que o sujeito se constitui e o outro é condição para sua constituição.

4 Você fala inglês/espanhol fora da sala de aula? Como você se sente nessas ocasiões? Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê? Como você se sente quando você fala inglês/espanhol em sala de aula?

Vimos, por meio da relação de alteridade, nossas enunciantoras se constituindo enquanto alunas que não são ‘especiais’, ou seja, identificam-se com a FD do aluno que não é especial, e passaram a enunciar e produzir sentidos a partir dessa FD. Segundo Serrani-Infante (1998b, p. 252), a “identificação é a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito”. Sendo assim, acreditamos que as enunciantoras têm como objeto de desejo o lugar do aluno que não é especial na conjuntura social. Isso pode ser observado nas SDs (7 e 8): “Não é só a pessoa normal que pode falar inglês”, ou seja, eu também posso, assim como a pessoa normal, falar inglês. Eu me sinto “NORMAL” falando inglês assim como um aluno que não é “especial”. Nesse momento, mais uma vez, assim como ocorre na instância anterior, Laura escamoteia a heterogeneidade dos alunos ‘normais’. Como se todo aluno ‘normal’ pudesse aprender uma língua estrangeira sem dificuldades.

Como professora de língua estrangeira – espanhol –, sabemos que muitos alunos ditos ‘normais’, por mais que se esforcem, têm muitas dificuldades para aprender uma língua estrangeira. Acreditamos e defendemos que a facilidade ou dificuldade em aprender uma língua estrangeira não está na ‘normalidade’ de um sujeito, ‘normalidade’ ditada e esperada pela sociedade. Acreditamos que a aprendizagem de línguas estrangeiras está diretamente relacionada com questões de identificação: com outra língua, identificação com o outro desta outra língua, identificação com a cultura deste outro etc.

Notamos, também, que tanto Laura quanto Mariana fazem uso de interrogativas ao terminarem o enunciado “Entendeu? Sabe”. Essas perguntas, no fio do discurso, têm a força argumentativa de chamar a atenção do ouvinte, e interdiscursivamente elas, numa atitude responsiva, buscam reafirmar sua posição, sua atuação sobre o ouvinte (a pesquisadora), buscam conduzir o ouvinte para que acompanhe o processo enunciativo até a conclusão pretendida por elas, a de que são normais.

É pertinente observar também que nas três SDs (7, 8 e 9) a palavra “normal” é ressoada. A palavra “normal” traz consigo uma memória discursiva, pois, se observarmos do ponto de vista social e histórico, ou seja, considerando as condições de produção no sentido amplo (ORLANDI, 2003, p. 30), percebemos que só há pouco tempo, mais especificamente depois de 1990, as pessoas com necessidades especiais passam a ser chamadas dessa forma, antes eram chamados de: inválidos, incapacitados, defeituosos, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência. A palavra “normal” sempre esteve presente em todas essas épocas, por isso é carregada de sentido, pois desde o passado, quando a desinformação e o preconceito a respeito de pessoas com deficiência eram de maior amplitude, a sociedade acreditava na normalidade das pessoas sem deficiência, ou seja, a pessoa que tivesse uma deficiência era “anormal”.

Acreditamos que para atenuar um pouco os efeitos negativos, preconceituosos que permeavam a palavra “normal”, a mídia lançou mão do seguinte discurso: “Ser diferente é normal”. A voz desse discurso midiático foi percebida nos enunciados das três alunas, com mais evidência, mesmo que de forma implícita, nos enunciados de Mariana: “sou outra pessoa, mas assim é,..., sou normal, sabe?”. Ao analisar a relação dialógica entre o enunciado “sou outra pessoa” e o enunciado “sou diferente” chegamos à voz do discurso midiático: “Ser diferente é normal”. Isso ocorre porque o sujeito é, por natureza, polifônico, e pode ser apreendido na linguagem a partir da realidade das vozes de seu discurso. É nessa interação sócio-ideológica que o sujeito emerge, moldado por várias vozes, buscan-

do singularizar-se. Sendo assim, podemos dizer que Mariana, assim como todo sujeito, está constituída por várias vozes: a voz da família, a voz da instituição APAE, a voz da mídia, a voz da igreja, a voz da sociedade, deixando vir à tona a representação dessa última voz ao responder se gosta das aulas de espanhol. Nesse amálgama de vozes, flagra-se a representação tecida discursivamente sobre a relação que possui com sua COE em LE.

A inscrição na ilusão da simetria em sala de aula: a interlocução do/no outro que não é aluno especial “NOSSA todo mundo participava, se dava bem”

Percebemos ao longo de todo processo enunciativo, nessa instância de representação enquanto projeção, mecanismos de enunciação de comparação entre o “outro” e o “eu”. Iniciamos a terceira instância com um questionamento⁵ sobre a participação dos demais colegas de classe. Vejamos os enunciados que seguem:

- (10) “PARTICIPAVA! *Nós reunia, fazia trabalho, nós ia fazer, é assim,..., NOSSA todo mundo participava, se davam bem, mas é assim, como fala?, coisa de realidade.*” (Mariana)
- (11) “Ah, alguns não interessam muito não, *mas a maioria gosta.*” (Julia)
- (12) “Uns ativamente, outros menos interessados, que é o caso de uma pessoinha aí que não vou citar o nome, sabe? *mas assim, sei lá, a maioria gosta, mas às vezes fala pouco, fala pouco, mas assim,..., quando a professora MANDA o negócio empolga, entendeu?* “nossa professora eu já fiz isso, eu já fiz, eu gostei de fazer”, entendeu?” (Laura)
- (13) “Hum,..., *eles participam sim.*” (Carolina)

Notamos que ao enunciarem sobre a participação dos outros alunos da sala, resoam, nos dizeres das participantes, mecanismos enunciativos de apagamento, silenciamento e alteridade. Podemos ver na formulação de Mariana, (SD10), que ela silencia e apaga a heterogeneidade, os conflitos e as tensões existentes na sala de aula, mais especificamente no que diz respeito à participação dos outros alunos da turma. Acreditamos que isso ocorreu, porque ao falar da participação dos outros, Mariana também se inclui, empregando o pronome “Nós” para falar que se reuniam e faziam os trabalhos.

Percebemos que Julia e Laura, nas SD 11 e 12, diferente de Mariana, enunciam que alguns alunos não se interessam muito em participar das aulas. Observamos aqui que não se incluem fazendo uso de pronome e artigo indefinidos “alguns não interessam muito não”, “Uns ativamente, outros menos interessados”, porém empregam a adversativa “mas” para, contraditoriamente, dizer que a maioria se interessava e participava, fazendo surgir sentidos que deslizam para simetria em sala de aula. No caso de Carolina, na SD13, o uso da interjeição “Hum” acompanhada de uma pausa produz efeitos de sentido de tensão, conflito e dúvida. No entanto, ainda que na dúvida, Carolina prefere afirmar que “eles participam sim” também silenciando e apagando possíveis tensões e conflitos existentes sobre a participação dos demais alunos da turma.

Nas SDs 14, 15, 16 e 17, recorte dos depoimentos em que as alunas foram convidadas a falar sobre sua participação em sala de aula,⁶ encontramos mecanismos de comparação entre o “eu para mim” e o “outro para mim” (Bakhtin, 1997b [1953]). Vimos assim, que a formulação do “eu” é representada como superior em relação ao “outro”,

5 Como você vê a participação de seus colegas nas aulas de inglês/espanhol?

6 Como você vê a sua participação nas aulas de inglês/espanhol?

pois ao enunciarem sobre sua participação em sala de aula, fazem uso de pronomes em primeira pessoa, assumindo a voz ativa, e dos pronomes indefinidos “tudo” e “todas”, construindo assim, sentidos de totalidade, inteireza, completude: “Eu participo de todas as aulas”, “Eu leio, ..., eu participo de tudo”, “eu participo das atividades, eu participo de todas, Eu GOSTAVA, participava”, “acho que eu participo, eu participo”. Porém, vemos que essa representação como superior ocorre em meio a tensões, pois intradiscursivamente, Laura na SD17, faz uso da interjeição “ah”, do verbo “achar” e da locução adverbial de tempo “às vezes”, revelando interdiscursivamente os conflitos que permeiam sua participação nas aulas de LE.

- (14) “Eu participo de todas as aulas. Eu leio, ..., eu participo de tudo.” (Carolina)
- (15) “É boa, eu participo das atividades, eu participo de todas.” (Julia)
- (16) “Eu GOSTAVA, participava!” (Mariana)
- (17) “A minha? Ah não sei, ah sei lá {risos} Acho que eu participo, eu participo, às vezes eu fico meio calada, às vezes eu falo muito.” (Laura)

Nas SDs 18, 19, 20 e 21, os enunciados são sobre o relacionamento da classe, incluindo as participantes e o professor. Percebemos que elas, assim como visto anteriormente, ao relatarem sobre a participação na sala de aula, formulam dizeres positivos sobre o relacionamento quando elas também fazem parte da avaliação.

Percebemos que o que funciona aqui é uma memória discursiva, na qual os sujeitos participantes da pesquisa evocam vozes sociais que consideram o sujeito e consequentemente a sala de aula como homogêneos, como se o “normal” fosse uma sala sem conflitos. Ao agir assim, elas apagam, silenciam e denegam os conflitos e tensões existentes em uma sala de aula, no que diz respeito ao relacionamento entre os alunos. Fato que percebemos, mais uma vez ao observar os dizeres de Mariana, na SD20, que ao usar o pronome “todos” e o advérbio “muito” produz significações que apontam para sentidos de resistência denegando os conflitos do relacionamento em sala de aula.

Carolina, na SD21, revela tensão ao falar sobre a participação dos colegas na sala de aula, usando uma locução verbal de tempo, afirma que os colegas “Às vezes conversam”. Contudo, percebemos mais uma vez que o “eu” nunca é representado de forma negativa, é sempre visto como superior, o “eu” não participa das conversas e não é o causador das “picuinhas”.

- (18) “Ah, é bom porque a maioria dos alunos que estão fazendo o curso *comigo já se conhecem, entendeu?* porque os alunos que estão ali fizeram, foi lá do Teens, *então a gente ta junto, desde o começo, entendeu? então, a gente já se conhece, dá pra falar:* Nossa, essa aqui pode fazer com essa, porque essa aqui interage melhor com essa, entendeu? É bom, a gente, a professora também gosta. E esse nível é mais conversação, *então a gente interage mais, dialoga mais, entendeu?*” (Laura)
- (19) “Bem, o relacionamento é bom.” (Julia)
- (20) “Todos eles! Era muito bom.” (Mariana)
- (21) “Às vezes conversam {risos} o relacionamento é bom, ..., ahan, ..., tem algumas picuinhas” {risos} (Carolina)
- (22) “Nada, todas boas.” (Mariana)
- (23) “Piores? *Acho* que não tenho.” (Julia)

- (24) “Não tenho!” (Laura)
(25) “Não tenho!” (Carolina)

Para encerrar essa instância da representação enquanto projeção, notamos nas SDs 22, 23, 24 e 25 que, ao enunciarem sobre as piores lembranças durante o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, elas afirmam, usando o advérbio de negação “não”, que não têm piores lembranças. Com isso, mais uma vez, apagam, silenciam e denegam as dificuldades, os conflitos e as tensões desse processo, fazendo despontar sentidos de resistência. Apenas Julia, na SD23, manifesta tensão, usando o verbo “acho”, manifestando tensão ao enunciar ou não sobre os possíveis conflitos e dificuldades existentes e que são constitutivos da aprendizagem de línguas.

Algumas considerações

Com base nessas reflexões, propomo-nos a desenvolver esta pesquisa, devido ao fato de que, no Brasil – a partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei N. 9.394/96 (que garante aos alunos com NEEs o direito de estudarem em escolas regulares) e, posteriormente, com a instauração do “Programa Educação Inclusiva”, em 2003 – tem sido cada vez mais comum o professor de LE (assim como os demais professores) receber, em suas salas de aula, alunos com NEEs. No entanto, percebemos que, apesar da grande divulgação do “Programa Educação Inclusiva”, desde sua instauração, muitas são as inquietações e preocupações por parte dos professores – no caso de nossa pesquisa estamos especificamente falando das dificuldades dos professores de língua estrangeira – quanto à maneira de trabalhar com os alunos que apresentam NEEs. Dessa forma, acreditamos que seja imprescindível a realização de estudos que abordem esta temática, propiciando aos professores de LE, a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com NEEs, especificamente, no que tange aos processos de identificação desses alunos com a língua estrangeira que estudam.

Percebemos, neste trabalho, que as alunas participantes de nossa pesquisa se constituem por meio da alteridade, ou seja, o outro é fundamental para sua constituição. Comparam o “eu para mim” e o “outro para mim”, ora representando a imagem do eu como superior, ora representando como inferior. Se identificam e se inscrevem na FD do aluno que não é ‘especial’, passando a enunciar a partir desta FD. Para ocupar o lugar de aluno com NEEs dentro da conjuntura social, resistem, apagando e silenciando a tensão conflituosa existente e constitutiva de todo processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Revisão Técnica da Tradução de Leci B. Barbisan e Valdir N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Rev. Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997b.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes. ALAB, 2005. p. 11- 23.

CELANI, M. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. (Org.) *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

GUILHERME, M. F. F. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. 2008. 311 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC/LAEL, São Paulo.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-235.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003. 100 p.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A. Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, F.; KAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p. 163-252.

_____. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi [et al]. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução de Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

SANTOS, J. B. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.) *Análise do Discurso: Unidade e Dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 109-118.

_____. Entremeios da Análise do Discurso com a Linguística Aplicada. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.) *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 187-206.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998a. p. 143-167.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Fapesp, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras, 1998b. p. 231-261.

O emprego de pronomes pessoais no ensino de português do Brasil para estrangeiros

(The use of personal pronouns in teaching Brazilian Portuguese for foreigners)

Neide Tomiko Takahashi¹

¹Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo

neidetak@usp.br

Abstract: From the process of grammatization (Auroux, 1992) of the Brazilian Portuguese aimed to speakers of other languages, it is possible to analyze, from a historical and cultural perspective, the representations inserted in the use of the Brazilian pronominal system in its most widespread linguistic tool: the textbook. Initially, the objective of this paper is to show how personal pronouns used in Brazil are dealt with in three textbooks intended for foreigners and up to what extent they testify a linguistic reality (hiperlíngua) similar to their speakers use. This paper will examine how the conservative and innovative elements of the Brazilian standard language are present in a likely application of a communicative description of these pronouns in both formal and informal situations.

Keywords: Language tools; hiperlanguage; Portuguese of Brazil; personal pronouns; textbooks in Portuguese for foreigners.

Resumo: A partir do processo de gramatização (Auroux, 1992) do português do Brasil para falantes de outras línguas, é possível analisar, sob o ponto de vista histórico-cultural, as representações inseridas no emprego do sistema pronominal brasileiro em seu instrumento linguístico mais difundido: o livro didático. De início, o objetivo deste artigo é mostrar qual o tratamento dado aos pronomes pessoais utilizados no Brasil em três manuais didáticos de português para estrangeiros e até que ponto eles registram o funcionamento de uma realidade linguística (hiperlíngua) mais próxima do uso de seus falantes. O trabalho tem a finalidade de verificar como os elementos conservadores e inovadores da norma linguística brasileira estão presentes na proposta de se empregar uma descrição comunicativa desses pronomes seja em situações formais ou informais.

Palavras-chave: Instrumentos linguísticos; hiperlíngua; português do Brasil; pronomes pessoais; livros didáticos de português para estrangeiros.

Introdução

O processo de representações do português do Brasil (PB) tem sido formado pela construção de metalinguagens projetadas por instrumentos relacionados a certas condições – históricas, sociais e ideológicas – inscritas no tempo e espaço.

Tal construção envolve conhecimentos específicos e suas linhas causais dentro das perspectivas históricas da língua portuguesa do Brasil. Na perspectiva que iremos analisar, o Português para falantes de outras línguas (PFOL)¹, a constituição de uma certa permanência no que tange ao uso do sistema pronominal apresenta-se como o reflexo da descrição gramatical ainda instável no próprio PB como língua materna.

Ao constatarmos o aumento expressivo no número de estudantes e pesquisadores intercambistas que, oriundos de diversos países, escolhem as universidades brasileiras

¹ *Português para falantes de outras línguas* tem sido um termo mais difundido por permitir a abrangência de PL2 ou Português como segunda língua e PLE.

para o aprimoramento ou extensão de seus estudos, bem como o número de profissionais que vêm ao país a trabalho, é possível observar igualmente uma maior demanda por cursos de português para estrangeiros e por materiais didáticos que apresentem tal língua em sua variedade brasileira.

Com isso, depreende-se que a constituição de um saber metalinguístico do português do Brasil (PB) torna-se mais evidente, tendo em vista a necessidade de instrumentar seus mecanismos de apreensão e utilização nas diversas situações do cotidiano no país. Nesse sentido, não é difícil constatar a busca por materiais que permitam acessar o sistema de possibilidades no funcionamento da linguagem a fim de o falante estrangeiro apropriar-se de estruturas baseadas no uso corrente dos brasileiros.

Dessa forma, quando um estrangeiro ouve expressões como “a gente encontrou ela”, “você trouxe o livro dele?” ou “me empresta sua caneta” e apreende (ou reconhece) na escrita padrão “nós a encontramos”, “você trouxe seu livro?” ou “empreste-me sua caneta”, em um primeiro momento, talvez ele não compreenda os pontos diferenciais entre o português europeu e o brasileiro, entre a norma culta e popular ou mesmo entre o registro formal e informal. No entanto, após um contato maior com os falantes da língua portuguesa do país, ele perceberá que essa diversificação faz parte de uma adequação frequente aos contextos usuais de nossa realidade linguística. Como consequência, as manifestações recorrentes da fala podem aparecer em materiais didáticos voltados para estrangeiros, uma vez que sua proposta geral visa à instrumentação da língua portuguesa para a comunicação imediata.

A gramatização de pronomes pessoais do PB para estrangeiros

A partir da premissa de Auroux (1992, p. 65) sobre a gramatização, entendida como a possibilidade de descrever e instrumentar certos padrões empíricos da língua, e baseada na produção de tecnologias de sociedades letradas, em sua concepção, a gramática e o dicionário, foi possível verificar a metalinguagem presente em alguns dos livros didáticos mais utilizados de português para estrangeiros desde a década de 1990 – *Bem-Vindo, Fala Brasil e Falar...Ler...Escrever...Português* – a fim de analisar as estruturas contempladas, gramatizadas, no sistema de pronomes pessoais do PB para estrangeiros.

O trabalho se justifica pela importância das referências discursivas do sujeito no contexto brasileiro das anotações de fatos linguísticos, observando-se que permanecem raras as pesquisas do conteúdo normativo descrito em materiais didáticos de português para estrangeiros em contraposição à maior demanda por cursos e métodos dessa área². Diante desse cenário, demonstra-se a relevância na coleta de informações a fim de fazer

2 Levando em conta que a gramatização do PB para falantes de outras línguas está imbricada à reconfiguração do país no espaço geopolítico internacional, fenômeno que vem crescendo especialmente desde o início da década de 1990 por fatores políticos, pela estabilidade econômica, pelo desenvolvimento em diversas áreas de pesquisa e as consequentes relações de intercâmbio, pela implementação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras/MEC), entre outros motivos; Zoppi Fontana (2009, p. 14) considera a designação “língua transnacional” por perceber a dimensão do “transbordamento” do PB além das fronteiras do país, significando-a como “instrumento de penetração do Estado e Mercado brasileiros em territórios para além das suas fronteiras nacionais”. Criou-se, nesse contexto, o fator de “internacionalização” da língua portuguesa do Brasil, com aumento da demanda por cursos e materiais didáticos desde então.

refletir acerca das feições em composição da gramática do PB para estrangeiros nos seus principais manuais didáticos.

Para a escolha dos três livros acima mencionados, foi necessário considerar a relativa escassez de materiais nessa área, especialmente os que sobrevivem há pelo menos uma década, desde que as concepções por uma abordagem comunicativa tornaram-se uma constante nas propostas dos autores de manuais voltados para os níveis básico e intermediário.

Livros didáticos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas, visto que são artefatos produzidos para auxiliar na instrumentação e podem ser utilizados tanto como suporte ao professor quanto um manual de regras limitador. A importância da formação do professor não poderia deixar de ser mencionada aqui, mesmo que brevemente, por seu papel mediador entre o material didático e o aprendiz.

Nessa conexão, é possível caracterizar dois tipos de professores usuários do livro didático: o que é subordinado e gerenciado completamente pelos livros que, de instrumentos linguísticos de apoio, passam a ser instrumentos pedagógicos irrefutáveis; e o que os utilizam como um subsídio dentro de seu próprio parâmetro empírico. Assim, o bom professor seria aquele com boa formação, consciente dos conteúdos e limitações desses livros, pois eles cumprem um papel com finalidade específica, que é o de serem utilizados (consumidos) nas salas de aulas, em grupos ou individuais, segundo certas tendências metodológicas e dentro de sua validade caracteristicamente marcada: “ou ele fica superado pelos progressos ou o estudante o abandona por avançar em sua educação”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 120-121).

Dentro desses limites e para entender os caminhos por que passaram os materiais didáticos de português para estrangeiros³, conferimos uma ordem cronológica resumida junto ao seu percurso de ensino: Gomes de Matos (1989, p. 11-12) cita *Português para estrangeiros* de Mercedes Marchand da PUC-RS, em 1954, como o primeiro livro de Português-Língua Estrangeira (PLE) publicado no país. De base estruturalista (MORITA, 1998, p. 66), com algumas características do Método Direto, já refletindo uma preocupação com o aspecto oral da linguagem.

Vale destacar que o português oral informal, com preocupações em selecionar estruturas descritivas do PB, só foi apresentado em 1971⁴, ainda que timidamente, no *Modern Portuguese*, projeto da *Modern Language Association of America*, de autores norte-americanos e brasileiros.

Influenciado pela abordagem do Método Direto, surge o *Português 1* das escolas Berlitz na década de 1970, cujas características, por sua vez, influenciam as bases para a elaboração do material *Português do Brasil para Estrangeiros, Conversação, Cultura e Criatividade*, publicado pelo Instituto de Idiomas Yázigi em 1978.

Na década de 1980, são editados: *Falando...Lendo...Escrevendo...Português: um curso para estrangeiros*, de Emma E. O. F. Lima e Samira A. Iunes, classificado pelas autoras como um método situacional que tratava de assuntos “de ordem familiar, profis-

3 Trata-se de um breve histórico de materiais de ensino geral do PB. Não são mencionados, assim, os livros de português para públicos específicos (adolescentes, executivos, falantes de espanhóis, entre outros).

4 O ano de 1966 foi registrado pelo autor como a data da versão experimental e 1971, como o ano da edição comercial.

sional e social”; *Tudo Bem*, de Raquel Ramalhete, e *Fala Brasil* (1989), de Pierre Coudry e Elizabeth Fontão do Patrocínio, estes últimos, preocupados em desenvolver a competência comunicativa junto à gramática contextualizada e a linguagem coloquial do Brasil.

Seguindo os contornos cada vez mais consolidados da abordagem comunicativa, fundamentada na interação de seus participantes, temos uma gama maior de publicações a partir de 1990: *Avenida Brasil*, de Emma E. O. F. Lima e outros autores (vol. 1, 1991; vol. 2, 1995); *Aprendendo português do Brasil*, de M. N. Laroca, N. Bara e S. M. Pereira (1992); *Bem-Vindo*, de Susanna Florissi e outros (1999). E a reelaboração do *Falando... Lendo...Escrevendo...Português: um curso para estrangeiros*, agora, *Falar...Ler...Escrever...Português. Um curso para estrangeiros* (1999).

Das versões revistas e atualizadas, temos: *Novo Avenida Brasil* (vols. 1, 2 e 3) (totalmente reformulada em 2008); *Falar...Ler...Escrever...Português. Um curso para estrangeiros*. (2. ed. revista em 2009), e *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (atualizada em 2009).

Vale lembrar que, ao considerarmos o livro didático um instrumento linguístico no processo de gramatização, reforçamos a ideia de que ele abriga a descrição de referências gramaticais e culturais – como organizamos e utilizamos a língua – propiciando ao pesquisador um recorte histórico dos saberes linguísticos envolvidos em determinado *corpus* de normas, cujas bases representariam aspectos constantes de uma *hiperlíngua*.

Compreende-se a *hiperlíngua*, segundo Auroux (1994, p. 246), como uma realidade linguística na qual se situa o nosso falar. Dessa forma, essa concepção relaciona o espaço-tempo nas estruturas da intercomunicação humana, destacando as normas em realização:

É impossível aprender a falar uma língua sem aprender a se movimentar numa hiperlíngua. É por isso que, por exemplo, é impossível aprender uma língua estrangeira somente ouvindo o rádio, ao passo que se pode fazê-lo, sem necessidade de nenhum dispositivo linguístico, em se partilhando da vida comum entre locutores de uma determinada língua. (AUROUX, 1994, p. 244)

Tal afirmação é legítima também para o PB, afinal os estudantes em imersão no país entram em contato com brasileiros e partilham referências dentro de um contexto dinâmico de troca de palavras nas mais diversas situações.

Já no livro didático, esse contexto linguístico figura artificialmente por tornar acessível um conjunto de regularidades de caráter coletivo, fato que o aproxima dos manuais de gramática. Assim, uma certa contradição vem à tona pela proposta dos autores de, em maior ou menor grau, apoiar-se justamente na fala cotidiana do Brasil e, ao mesmo tempo, recomendar (prescrever) as estruturas gramaticais próprias da norma culta escrita.

Não é simples a tarefa de distanciar certas tradições estabelecidas e os purismos dos próprios autores dos livros didáticos para descrever o funcionamento da língua comum do país: o que é considerado correto e incorreto nos manuais de PFOL ainda faz parte da ideia de expor aos aprendizes a norma linguística culta e formal, mesmo que se apresente a proposta de trabalhar a fala brasileira em situações de comunicação mais próximas de nossa realidade, incluindo-se aí o registro informal.

Se a história da língua portuguesa está imbricada à sua história social é porque a organizamos como tal dentro dos limites intervalares entre norma e uso. O problema obser-

vado desde os primeiros pontos variantes entre o PE e o PB, passando pelos embates nacionalistas do século XIX e pelos modernistas de 22, sempre teve como um exemplo constante a questão da colocação pronominal. Encerrada a discussão ideológica, podemos observar que a problemática do funcionamento dos pronomes pessoais perdura como o reflexo da própria instabilidade discursiva manifestada na fixação normativa da gramática brasileira.

Nesse sentido, é importante considerar a metalinguagem dos autores na apresentação dos livros, visto que são pistas para tentar resumir os referenciais e critérios por eles escolhidos. Esclarecem as autoras nas propostas da apresentação dos três livros analisados, com grifos meus:

(01) — *Bem-Vindo*

[...] Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação é um livro feito “ao vivo e em cores” para você que quer aprender *o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa*.

Você vai encontrar, no decorrer das vinte unidades, *as expressões coloquiais mais usadas, dialetos regionais e muito vocabulário útil a situações diversas*: no trabalho, em casa, na rua, em restaurantes etc.

Um pouco da história, cultura e sociedade brasileiras faz parte deste livro, elaborado para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a *COMUNICAÇÃO*.

Nesta edição atualizada, acrescentamos quatro Apêndices com o intuito de ajudar, não só alunos como também professores, *na dura tarefa de explicar e entender a gramática da Língua Portuguesa*.

(02) — *Fala Brasil*:

A gramática é, para nós, um instrumento que ajuda o aluno a se comunicar.

[...] Os autores explicam a etapa *Diálogos Dirigidos* – “inserção da estrutura em contextos verossímeis”:

A dramatização desses diálogos é um ótimo recurso para ampliar o vocabulário e aprender o uso de expressões idiomáticas, *já que foram coletadas em diferentes contextos de uso real da língua. As propostas de exercícios tanto orais quanto escritos fogem da artificialidade, procurando conservar o caráter funcional da linguagem.*

(03) — *Falar...Ler...Escrever...Português*:

[...] Trata-se de um livro elaborado com a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um *método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão e expressão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta*. [...]

Sob esse ponto de vista, *os textos e exercícios foram criados ou selecionados de acordo com centros de interesse de ordem familiar, profissional e social* para possibilitarem assimilação rápida e precisa das estruturas apresentadas. [...]

As noções gramaticais aparecem de maneira concreta, concisa, inserida no corpo dos textos principais de cada unidade ou sob forma de pequenos diálogos, vivos e rápidos. *A progressão é ativa, porque obedece, não só ao nível de dificuldade, mas também à urgência e necessidade problema gramatical* [...]

Destacam-se duas preocupações iniciais nessas propostas: as atividades com enfoque na comunicação mais próxima do “real” e os subsídios gramaticais.

É válido esclarecer que a escolha dos três materiais – *Bem-Vindo, Fala Brasil e Falar...Ler...Escrever...Português* – priorizou os livros do aluno que fossem voltados essencialmente para adultos de qualquer nacionalidade; que sintetizassem em um só vo-

lume o repertório gramatical destinado ao aprendiz iniciante e que fossem, ainda, bastante utilizados desde suas primeiras edições entre as décadas de 1980 e 90 nos cursos de português para estrangeiros em universidades e escolas de idiomas. Lembrando que, naquela época, o ponto de referência metodológica comum era, em níveis distintos, a introdução da abordagem comunicativa, que se difundia englobando os recortes linguísticos socio-culturais – i. e., “como se diz” em determinada situação.

Para a análise, tomemos como referência os exemplos enfocados por Rosa Virgínia Mattos e Silva em *O português brasileiro*, da página do Instituto Camões (Acesso em: 30 jul. 2012), sobre a questão dos pronomes empregados no Brasil:

No Brasil, com a expansão do *eu* e do *a gente* como pronomes pessoais e com a redução do uso do *tu* e do *vós*, a 3ª. pessoa verbal se generaliza: temos hoje em convivência, no Brasil, um paradigma verbal de quatro posições,

eu falo | ele, você, a gente fala | nós falamos | eles, vocês falam;

outro de três posições,

eu falo | ele, você, a gente fala | eles falam;

outro de duas posições, dos menos escolarizados, ou não-escolarizados, sobretudo de áreas rurais, mas não só, que não aplicam a regra de concordância verbo-nominal,

eu falo | ele, você, a gente, eles, vocês fala.

(MATTOS e SILVA, s.d.)

De forma sucinta e clara, as variações brasileiras dos pronomes são descritas por Mattos e Silva como um resumo de toda a problemática que envolve o PB ao longo de sua historiografia crítica.

Em vista dessa classificação de uso dos pronomes pessoais, a escolha dos autores dos materiais examinados segue, em certa medida, o paradigma de quatro posições. Para exemplificar, a disposição dos pronomes sujeitos aparece da seguinte maneira nas demonstrações de todas as formas verbais ao longo dos três livros:

Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação	Fala Brasil – Português para estrangeiros	Falar... Ler... Escrever... Português – Um curso para estrangeiros
Eu	Eu	Eu
Você	Você**	Você
Ele/Ela	Ele/Ela	Ele/Ela
Nós	Nós	Nós
Vocês	Vocês	Vocês
Eles/Elas	Eles/Elas	Eles/Elas
Tu ⁵		
Vós ⁶		

5 Na primeira página do quadro de conjugações, há duas observações: O pronome TU é usado em algumas regiões do Brasil/ O pronome VÓS é usado em textos mais antigos.

6 Na apresentação dos pronomes, o *tu* é mencionado, com uma observação: **Tu** é usado em apenas algumas regiões do país. **Você** pode ser usado em todo o Brasil.

Podemos constatar nos quadros que o uso do *você* definitivamente substituiu a forma *tu* no paradigma dos pronomes sujeitos, acarretando a necessidade da utilização das formas *dele/dela* na distinção referencial dos pronomes possessivos *seu/sua*, que podem aludir a *você* ou *ele*, fenômeno que no PE, resolve-se com *teu/tua* e *seu/sua*.

Quanto ao termo *a gente*, já largamente utilizado na linguagem coloquial e em quase todas as situações comunicativas em que se emprega a norma culta, reserva-se uma observação na Unidade 1 do *Bem-Vindo*: “Agora nós *conhecemos*⁷ (= a gente *conhece*)”. Na unidade seguinte, há uma única inclusão no conjunto de exercícios referente aos pronomes reflexivos e um espaço descritivo no Apêndice Gramatical do livro. Neste último, os modelos estruturais acabam por gerar um conflito na afirmação de que *você* e *a gente* “não são pronomes pessoais, mas formas correntes de tratamento no PB”. Mais adiante, no quadro de pronomes reflexivos, assume-se a inclusão de *você* e *a gente* na coluna referente aos *pronomes pessoais*.

No *Fala Brasil*, ao final da Unidade 2, evidencia-se o *a gente* em um quadro: “Em português falado *A gente* = Nós. *Nós adoramos* ou *A gente adora*”. Após essa observação, alguns diálogos e exercícios de sistematização (poucos e sem recomendações) trazem *a gente* como um dos exemplos ou como opções de pronomes pessoais.

Já na Unidade 4 do *Falar...Ler...Escrever...Português*, há igualmente um quadro explicativo: *A gente* = nós/ *A gente vai fazer um negócio da China!* = *Nós vamos fazer um negócio da China!* Seguido de um exercício de substituição entre as duas formas, o *a gente* reaparece ao longo de atividades do livro, somando-se aos outros pronomes pessoais, sem comentários restritivos de uso em situações mais formais de emprego da norma culta.

Dessa forma, a variação do sistema pronominal, citado por Mattos e Silva (s.d.), faz-se presente nos livros didáticos de PFOL analisados, ainda que de formas parciais: ora como uma posição no paradigma verbal, ora como alternativa desviante, os autores dos três manuais atestam sua representação gramatical como uma variação corrente na hiperlíngua.

De fato, é comum verificar que o aprendiz estrangeiro em imersão seja levado a almejar e apreender inicialmente a norma culta da língua para depois ter contato com a linguagem coloquial, especialmente quanto ao uso dos pronomes. Entretanto, passado algum tempo de convivência no país, não é raro ele perceber e questionar “mas não é assim que os brasileiros falam no dia a dia!”. A percepção de algumas variantes diastráticas intercalando-se na fala cotidiana comum torna-se, então, uma realidade codificada e de certa forma idealizada para a interação mais eficaz em sua esfera social (colegas, amigos, parentes, entre outros).

É claro que podemos notar também que existem diferenças entre as modalidades falada e escrita, bem como nos registros formais e informais em outras línguas: não se trata de uma prerrogativa da língua portuguesa. No entanto, as adequações são pontos recorrentes que permeiam o processo de ensino-aprendizagem do PB, uma vez que esse fenômeno ocorre em língua materna e se reflete como língua estrangeira de forma contundente. O que se examina com tal generalização é a existência de uma divisão mais profunda no conceito das modalidades na língua portuguesa do Brasil, cujos princípios estruturais do “correto”/ “incorreto” refletem no conteúdo gramatical do livro didático

7 Grifo das autoras.

e fazer essa ponte requer conhecimentos que vão além da gramática tradicional. Daí, a necessidade do mediador ser capaz de mostrar as conexões possíveis na hiperlíngua para a apropriação ajustada ao uso.

Da mesma forma, não podemos deixar de mencionar os pontos de vista presentes na elaboração dos materiais didáticos de português para estrangeiros, dado que “são vários e diversos os grupos de pessoas que utilizam de modos diferentes a língua, cada um tentando fazê-lo da maneira mais adequada e própria a seus interesses e conhecimento.” (LEITE, 2006, p. 29). Embora, à primeira vista, as propostas visem a uma “real comunicação”, por meio das explicações gramaticais do uso dos pronomes pessoais (retos e oblíquos), é possível conferir indicações das possibilidades inovadoras e conservadoras que os discursos instauram em simples recomendações ou julgamentos do que seria certo e errado.

Nessa linha, torna-se perceptível a dificuldade em descrever a inscrição dos pronomes clíticos na hiperlíngua brasileira e, principalmente, a substituição recorrente dos pronomes *o*, *a*, *os*, *as* pelo *ele* sob a forma de objeto direto (ou o *ele* acusativo) na fala cotidiana informal.

Sobre isso, um fato a se notar no livro *Bem-Vindo*: em sua 1ª edição, as autoras apresentavam na unidade 5, os pronomes dos casos reto e oblíquo, com uma observação para as diferenças entre as formas “certas” – *Chame-o* – e as coloquiais, classificadas, então, como “erradas”: *Chame ele*⁸... Nas edições mais recentes, ocorreu uma modificação e as formas coloquiais foram totalmente retiradas.

Tal opção pelo silêncio pode ser interpretada como uma resolução mais condicionada aos traços conservadores de uma gramática, visto que o processo de gramatização, em geral, parece apoiar-se sobre uma “discussão do que seja o ‘bom uso’”, acabando por reduzir as variações existentes (AUROUX, 1992, p. 69). É possível compreender que a busca por uma unidade padrão realce elementos gramatizados da linguagem culta escrita: o fenômeno tem sido natural na construção de instrumentos linguísticos também no PB como língua materna. No entanto, essa concepção, à luz das pesquisas já consolidadas sobre as variações entre discursos e seus usos, não iria na contramão de uma proposta comunicativa? Seguindo esse raciocínio, percebemos que a responsabilidade pela descrição de variedades linguísticas do Brasil ficará mais uma vez a cargo do professor que, ao menos na teoria, deverá ser totalmente capacitado para mediar os usos considerados adequados.

Não pretendemos julgar aqui a tendência por descrever uma metalinguagem tradicional, mas de mostrar que tal problemática cria um paradoxo ao aprendiz usuário iniciante do PB. De um lado, ele possui um material com ênfase na variedade culta da gramática e, do outro, ele deve interagir com pessoas nas diversas situações e diálogos da linguagem coloquial. Como resultado, o conhecimento pressupõe uma orientação ajustada às problemáticas expostas aos aprendizes em imersão.

Isso tudo só vem reforçar que tal material não poderia suprir a contato com nossa hiperlíngua, caracterizada por níveis e registros diferentes. Novamente, é preciso lembrar que o livro didático não pode abarcar todos os fenômenos funcionais de uma língua e seu teor como instrumento linguístico no ensino de línguas, embora coletivo, não é homogêneo. Entretanto, ao problematizar questões discursivas, ainda que não prestigiosas,

⁸ Grifo das autoras.

há um gesto de reconhecer a necessidade de gramatização de novas fórmulas compostas coletivamente em nossa sociedade.

Assim, como exemplo, no *Fala Brasil*, o mais antigo do presente *corpus*, encontramos os seguintes exemplos renovadores em meio à apresentação dos pronomes oblíquos:

- b) João, *você* não precisa mentir. Eu *o* vi na festa!
(linguagem coloquial: “Eu vi *você* na festa!”. “Eu *te* vi na festa”)
- c) O *João* estava na festa. Eu *o* vi lá, tenho certeza.
(linguagem coloquial: “Eu vi *ele* lá”)
- d) Eu estava com raiva *dela* e *a* joguei na piscina.
(linguagem coloquial: e joguei *ela*.....)⁹

Após as observações, há um conjunto de exercícios com regras de colocação pronominal nas formas da linguagem culta escrita e a descrição de variedades aparece de forma mais objetiva, sem prescrições.

Além disso, reproduzido no último capítulo do manual, o texto “Colocação Pronominal”, de João Ribeiro¹⁰, introduz emblematicamente a chamada *Sistematização* de algumas colocações pronominais proclíticas. No texto, em defesa da validação do uso diferencial de pronomes entre o PB e o PE, Ribeiro argumenta que “expressões diferentes envolvem ou traduzem estados d’alma diversos”:

[...] A primeira lição elementar de todas as ciências é que objetivamente não pode haver um fenômeno bom e outro mau ou ruim.

Todos os fenômenos são essencialmente legítimos. Todos os fatos da linguagem, cá ou lá, têm igual excelência, como fenômenos. [...] (p. 223)

É interessante notar que, embora um século os distancie e o contexto seja outro, a ideia linguística defendida por Aurox (1992) corrobora o ponto de vista científico de Ribeiro:

Que todo saber seja um produto histórico significa que ele resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto. Não há nenhuma razão para que saberes situados diferentemente no espaço-tempo sejam organizados do mesmo modo, selecionem os mesmos fenômenos ou os mesmos traços dos fenômenos, assim como línguas diferentes, inseridas em práticas sociais diferentes, não são os mesmos fenômenos. (1992, p. 14)

Com isso, demonstra-se no *Fala Brasil* um gesto de aproximar o processo descritivo à hiperlíngua informal brasileira.

9 Grifos dos autores.

10 Crédito: *A Língua Nacional*, Ed. da Revista do Brasil, Monteiro Lobato & Cia., São Paulo, [s.d.]. p. 8-10. Há ainda um comentário sobre o gramático: *João Ribeiro (1860-1934) é autor de uma famosa gramática da língua portuguesa em que revela uma visão muito ampla para a época. / Já naquele tempo, a colocação de pronomes átonos era uma questão polêmica. Assim, vamos apresentar uma orientação bem geral ao final deste comentário.* (p. 224)

Já no *Falar...Ler...Escrever...Português* não encontramos nenhuma menção à forma do pronome pessoal do caso reto utilizado como objeto direto; as autoras mantiveram a preferência pela norma escrita formal.

Por fim, quanto aos termos descritivos, os três materiais registram a gramatização da colocação inicial átona como coloquial em oposição ao culto. No entanto, há diferença nas recomendações. Verifica-se, no *Fala Brasil*, a representação de um pensamento mais imparcial, prolongando o parecer nos termos utilizados na seguinte descrição: “Na linguagem formal escrita evitamos iniciar sentenças com os pronomes átonos: Disseram-me (linguagem coloquial: Me disseram)”. No Bem-Vindo, há somente uma oposição entre “forma correta (norma padrão)/ forma corrente na linguagem falada” e no *Falar...Ler...Escrever...Português*, “forma correta/ linguagem popular”.

Para o pesquisador, cabe recorrer neste ponto aos conceitos empíricos, citados por Coseriu (1987, p. 69), que tratam da norma “objetivamente comprovável numa língua”:

Ao comprovar a norma a que nos referimos, comprova-se *como se diz* e não se indica *como se deve dizer*: os conceitos que, com respeito a ela, se opõem são *normal* e *anormal*, e não *correto* e *incorreto*. O fato de que as duas normas possam coincidir não nos interessa aqui; cabe, porém, assinalar que muitas vezes não coincidem, dado que a “norma normal” se adianta à “norma correta”, é sempre anterior à sua própria codificação. (COSERIU, 1987, p. 69)

Considerações finais

Como pudemos observar, se o livro didático é um instrumento linguístico, é preciso considerá-lo em suas duas vertentes complementares, com todas as suas limitações e lacunas: a de material pedagógico e, ao mesmo tempo, de material descritivo para o ensino de línguas.

Somadas as propostas encontradas nos manuais analisados e o tratamento dado aos registros dos pronomes pessoais, torna-se possível afirmar que livro que mais se aproximou de uma descrição ampla da hiperlíngua brasileira é o *Fala Brasil*, curiosamente o livro que não passou por atualizações, lembrando que o *Falar...Ler...Escrever...Português*, em sua exposição mais estrutural, foi coerente na proposta de representar um método “situacional” mais voltado a registros comuns padronizados e que as estruturas pronominais no *Bem-Vindo* demonstraram ser mais voltadas à gramática normativa tradicional, sendo o que mais necessita do apoio do professor para lidar com as adequações e variedades de uso dos pronomes pessoais do PB.

Por meio do exame desses livros, foi possível comprovar ainda que a variedade do uso de pronomes pessoais do PB está relativamente registrada nos instrumentos linguísticos para estrangeiros. A regularidade aparece, sem dúvida, na inserção do *você* como uma forma substituta do *tu*, no aproveitamento do *a gente* como paradigma informal de *nós*, nas descrições da linguagem escrita culta dos pronomes oblíquos e da diferença pronominal proclítica entre o PB e o PE. Longe de ser um consenso, no entanto, aspectos da colocação pronominal de uso brasileiro permanecem como fatos linguísticos a serem fixados no contexto da linguagem coloquial.

Conclui-se que, se o falar individual é uma atividade fundamentada no saber coletivo compartilhado, ainda que divergente em sua homogeneidade, torna-se necessário

analisar a articulação entre as esferas ligadas à representação de usos registrados junto às formulações gramaticais de ocorrências linguísticas produzidas como forma de instrumentos organizadores da linguagem para o ensino de português do Brasil como língua estrangeira.

Não faltam, assim, motivos para que mais estudos sejam feitos a fim de examinar as representações e incorporações do caráter polimórfico dos pronomes pessoais, bem como de seus complementos, no processo de gramatização dos instrumentos linguísticos do PB para estrangeiros e nas conexões sócio-históricas da norma linguística em constituição nesses materiais.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. *Línguas e instrumentos linguísticos*. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. A hiperlíngua e a externalidade da referência. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de Leitura da história no discurso*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994.

_____. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de E. P. Orlandi. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: _____. *Teoria da Linguagem e Lingüística Geral*. Tradução de A. D. Carneiro. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

GOMES DE MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L.C. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Atos de fala na sala de aula. *Cadernos do Centro de Línguas. Ensino de português-língua estrangeira*. São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP, n.1, 1997.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. “Livro didático, matéria da literatura”. In: *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996. p. 120-1.

LEITE, M. Q. *A Nova gramática do português contemporâneo: tradição e modernidade*. Filologia e Língua Portuguesa, São Paulo: Humanitas, n. 8, 2006. p. 51-91

MATTOS E SILVA, R. V. *O português brasileiro*. [s.d.] Disponível em <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/hlpbrasil/index.html>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

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.

ZOPPI FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Ed. RG, 2009.

Fontes

COUDRY, P.; PATROCÍNIO, E. F. do. *Fala Brasil: português para estrangeiros*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2007.

FLORISSI, S.; PONCE, M. H. O.; BURIM, S. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 8. ed. atualizada, 2. impressão. São Paulo: SBS, 2010.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. *Falar... Ler... Escrever... Português – Um curso para estrangeiros*. 2. ed. revista, 5. reimpressão, São Paulo: EPU, 2007.

Aspectos (inter) culturais na análise de atividades de um livro didático de língua inglesa vinculada à proposta de mudanças

((Inter) cultural aspects in the analysis of activities of an English textbook's analyses linked with the purpose of changes)

Olena Kovalek¹

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

olena_kovalek@yahoo.com.br

Abstract: The importance and the inclusion of cultural aspects in English teaching and learning as a foreign language have been receiving more attention of researches from Applied Linguistic. This is justifiable to the extent that language teaching and learning should not be detached from cultural aspects. This way, in this article, we start with the development of Communicative Approach supported by the concept of communicative competence and we consider the competences division proposed by Canale (1983, apud VIANA, 2003). After that, we focalize the sociolinguistic competence. This competence influenced teaching and learning of a foreign language by considering that students, beyond grammatical knowledge, have to develop the ability to use the language appropriately in social and cultural ways, too. Therefore, the teacher has to help students in an intercultural process in classroom (BARBOSA, 2007; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; VIANA, 2003). So that, we investigated a unit into an English textbook, used in idioms course, which proposes intercultural activities. After the analyses of those activities we notice that the activities called themselves intercultural, but they do not support the intercultural dimension. Therefore, we propose some changes in these activities in order to approach the intercultural dimension.

Keywords: language and culture; textbook; intercultural.

Resumo: A relevância e a necessidade de inclusão dos aspectos culturais no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa vêm proporcionando vários estudos na área de Linguística Aplicada. Esse fato justifica-se na medida em que o ensino e aprendizagem de línguas não deve ser desvinculado dos seus aspectos linguísticos. Dessa forma, neste artigo, partimos do desenvolvimento da abordagem comunicativa sustentada pelo conceito de competência comunicativa e consideramos a divisão de competências proposta por Canale (1983, apud Viana, 2003) para, então, destacarmos a competência sociolinguística. Esta competência influenciou o ensino e aprendizagem de LE por considerar que os alunos, além do conhecimento gramatical, devem desenvolver também a habilidade de saber usar a língua de maneira socialmente e culturalmente apropriada. Então, o professor deve auxiliá-los num processo intercultural em sala de aula (BARBOSA, 2007; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; VIANA, 2003). Dessa maneira, analisamos uma unidade inserida num livro didático de Língua Inglesa, usado em cursos de idiomas, que propõe atividades interculturais e propomos mudanças em algumas dessas atividades que se dizem interculturais, mas que não sustentam essa dimensão intercultural.

Palavras-chave: língua-cultura; livro didático; interculturalidade.

Introdução

As questões culturais foram retomadas e sobressaíram no ensino e aprendizagem de línguas a partir do desenvolvimento da abordagem comunicativa, na década de 1970,

cuja sustentação básica orienta-se pelo conceito de competência comunicativa. Esse conceito controverso foi amplamente discutido na área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) à época, sendo que para o presente artigo, tomamos como importante a divisão teórica de competência comunicativa proposta por Canale (1983, apud VIANA, 2003, p. 134). O autor apresenta uma subdivisão para competência comunicativa, em quatro outras competências ou áreas: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Resumidamente podemos definir a *competência gramatical* como sendo o domínio das estruturas linguísticas, do código (verbal e não verbal), incluindo regras da língua para formação e compreensão de palavras e frases; a *competência sociolinguística* refere-se ao conhecimento das regras socioculturais no uso da língua, ou seja, como os enunciados ao serem produzidos são compreendidos em contextos linguísticos diferentes; a *competência discursiva*: trata-se de saber organizar o discurso através da combinação de formas gramaticais e significados com intuito de produzir um texto coeso e coerente; e a *competência estratégica*: trata-se do domínio das estratégias (verbais e não verbais) na comunicação para elaborar e compreender frases, com a finalidade de compensar algum problema na comunicação ou aperfeiçoar a eficácia da mesma.

A partir dessas definições, destacamos a competência sociolinguística que influenciou o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que essa competência, segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002), apresentou uma inovação: os aprendizes de uma Língua Estrangeira (LE), além do conhecimento gramatical da língua, precisariam desenvolver, também, a habilidade de saber usar essa língua de maneira socialmente e culturalmente apropriada.

Dessa maneira, ao trazer essa competência para o espaço da sala de aula, o professor pode possibilitar o contato dos alunos com a cultura do outro através da interação entre culturas, ou seja, pelo processo comunicativo intercultural. Este processo intercultural “[...] trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo” (BARBOSA, 2007, p. 111).

A interculturalidade envolve a relação entre língua-cultura-interação, segundo Viana (2003), que faz parte dos processos constitutivos dos interlocutores – do eu (*cultura de origem*) e do outro (*cultura alvo*). Dessa maneira, o processo de interação com a língua-cultura do outro deve ser feito de maneira cuidadosa, a fim de que não ocorra a sobrevalorização de uma cultura em detrimento da outra. Portanto, a relação entre culturas deve ser mantida por igual, ou seja, o aluno ao preocupar-se com a identidade cultural do outro não deve deixar de considerar a própria. O professor necessita atentar-se a este processo intercultural para que se promovam trocas entre as diferentes culturas.

A fim de que essa proposta ocorra o professor precisaria ter consciência de como trabalhar a interculturalidade em sala de aula, envolvendo os alunos nesse processo de comunicação em LE permeado por aspectos culturais e preocupando-se com os meios de promovê-lo.

Nesse sentido, é extremamente relevante que o professor saiba analisar os conteúdos culturais, nos livros didáticos, subjacentes aos textos, atividades, imagens entre outros; e quando necessário, propor mudanças na maneira em que estes conteúdos foram apresentados.

Nessa perspectiva, pretendemos no presente artigo, analisar uma lição de uma unidade de um livro didático muito usado em cursos de idiomas. Esta lição propõe atividades interculturais, nas quais, estrangeiros que moram nos Estados Unidos falam sobre o modo de vida das pessoas americanas. Dessa forma, buscaremos analisar: como os conteúdos culturais aparecem na lição selecionada do livro didático? Se esses conteúdos condizem com o direcionamento oferecido aos professores no livro do professor (*teacher's book*)? E se as atividades propostas nesta lição criam oportunidade para os alunos vivenciarem a 'dimensão' intercultural?

Além disso, concomitantemente a esta análise, pretendemos propor atividades que promovam a interculturalidade utilizando textos teóricos, que embasem a nossa reflexão, a respeito da necessidade do professor propor mudanças no modo em que os conteúdos culturais são apresentados nos livros didáticos.

Conceito de Cultura e sua articulação com o ensino e aprendizagem de línguas

A articulação língua e cultura é recente na área educacional em LE e está ligada a interesse teórico regido pelas regras sociais do uso da língua e suas implicações no ensino de LE. Nesse sentido, acreditamos que a relação língua-cultura no ensino e aprendizagem de línguas é algo fundamental, uma vez que, desvincular a cultura do ensino de línguas é uma forma empobrecedora de se ensinar língua, pois “[...] não se pode desvincular a língua dos aspectos sociais que subjazem o seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela” (SANTOS, 2004, p. 101).

Dessa maneira, ao se ensinar cultura, ou melhor, ensinar e aprender línguas como cultura (ALMEIDA FILHO, 2002), deve-se ter clareza daquilo que está sendo considerado como cultura e o modo como ela será abordada, tanto nos planejamentos de curso quanto nos materiais didáticos que tenham tais fins. Não sendo tarefa fácil, grande parte das iniciativas pedagógicas nessa área de vinculação língua-cultura não possui respaldo em teorias ou em diretrizes claras de como a dimensão cultural pode ter lugar na sala de aula de línguas, ou seja, “o que se quer dizer com a palavra cultura e que aspectos poderiam representá-la” (SANTOS, 2004). Resultado disso são: os cursos, os materiais e as propostas pedagógicas que se reduzem a apresentações de conteúdos culturais quase sempre representados por ‘aspectos estanques’ da cultura da língua que está sendo ensinada, sem a preocupação com: a) a cultura ou culturas dos alunos envolvidos nesse processo; b) a abordagem de ensino do professor; c) a maneira como a cultura é apresentada em sala de aula e d) com as visões e atitudes de aprender do aluno, entre outras.

Nesse sentido, pretendemos expor brevemente alguns conceitos de cultura para então analisarmos a lição do livro didático. Para tanto, precisamos reforçar que falar de cultura não é uma tarefa fácil devido à complexidade, ao emaranhamento de conceitos e definições que cercam esse termo, desde sua origem à contemporaneidade. Viana (2003, p. 37), por exemplo, cita em seu trabalho que “Kluckhohn e Kroeber (1952), Solinik (1991), Abbud (1995) e outros, reuniram mais de trezentas definições [...] Trifonovitch (1980) afirma que é possível descobrir mais de quatrocentos e cinquenta”.

As definições irão variar de acordo com os diferentes campos de conhecimento como a sociologia, antropologia, a agronomia, a biologia, a sociolinguística, a filosofia, dentre outros. Assim, faz-se necessário delimitar esses conceitos de acordo com os

objetivos e os interesses vinculados aos propósitos de investigação específicos de cada trabalho. Portanto, apresentaremos apenas algumas das concepções do termo, nos baseando na divisão cultural de Thompson (2002) em quatro concepções: clássica, descritiva, simbólica e estrutural.

A *concepção clássica* trata-se do uso tradicional do termo e levou ao início das primeiras discussões sobre cultura entre filósofos e historiadores alemães nos séculos XVIII e XIX. Nessa perspectiva, o termo cultura era usado como um “processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual, um processo que diferia, sob certos aspectos, do de ‘civilização’” (THOMPSON, 2002, p.166, grifo nosso).

De acordo com Viana (2003), por certo período na história do ensino de LE, os termos cultura e civilização eram utilizados com sentidos semelhantes. De acordo com Thompson (2002, p. 167), “[...] o uso independente do substantivo cultura referindo-se a um processo geral ou produto desse processo, não era comum até o fim do século XVIII e início do século XIX”. A independência dos termos ocorreu na França e na Inglaterra e, em seguida na Alemanha. Nos dois primeiros países, as palavras “cultura” e “civilização” se sobrepunham para designar o ser humano que em seu desenvolvimento tornar-se-ia “culto” ou “civilizado”. Na Alemanha, no entanto, essas palavras foram contrastadas e civilização adquiriu um caráter negativo, pois “[...] foi associada ao caráter de polidez e refinamento das maneiras e cultura assumiu um caráter positivo, por se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e criatividade das pessoas”. Além disso, o uso desses termos no país estava ligado a padrões de estratificação social, os intelectuais conhecidos como *intelligentsia* não faziam parte das classes superiores (nobres e expoentes da burguesia); esses últimos usavam o francês como símbolo de *status* e se esforçavam no *refinamento de suas maneiras imitando os franceses*, porém não realizavam atividades intelectuais e artísticas.

A fim de contextualizarmos a “concepção clássica” de cultura, sua emergência ocorreu no século XVIII e foi definida de maneira ampla como: “[...] cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 2002, p. 170, grifo nosso). Portanto, esta concepção liga cultura à arte que transforma o indivíduo em um ser culto, ou seja, enobrecido na mente e no espírito.

Para delinear a *concepção descritiva* de cultura, Thompson (2002) tomou como foco os escritos de historiadores culturais do século XIX, destacando: Gustav Klemm (trabalhos publicados entre 1843 e 1852); em seguida, Tylor (1871) e Malinowski (escritos de 1930-1940).

Perpassando pela concepção e estudos culturais de cada um desses autores, Thompson (2002) percebe a convergência, nos trabalhos de Tylor e Malinowski, no que se refere à cultura e suas tarefas. A partir deste ponto, Thompson (2002) postula que na *concepção descritiva* de cultura estudam-se os fenômenos culturais relacionados a um grupo ou sociedade, sendo assim definida como:

[...] o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade; e o estudo da cultura envolve em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos. (THOMPSON, 2002, p. 173)

Dessa maneira, a cultura compreenderia diversos itens da vida em geral de um povo, porém Thompson (2002) acredita que este conceito ainda é vago em relação a sua amplitude e na necessidade de especificação metodológica da análise. Por esta razão, o autor buscou outro conceito de cultura na antropologia, levando-o a Geertz (1989) e sua perspectiva semiótica, e que Thompson (2002) enquadrado como *concepção simbólica*.

A ideia antropológica de Geertz (1989) traz o uso dos símbolos como traços característicos humanos, na construção, produção e troca de expressões significativas (linguísticas e não linguísticas). Neste sentido, de maneira ampla a *concepção simbólica* caracteriza a cultura, como:

[...] o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se e partilham suas experiências, concepções e crenças. (THOMPSON, 2002, p. 176)

Dessa forma, pela análise cultural busca-se elucidar os padrões de significado e a explicação interpretativa dos significados incorporados às formas simbólicas. O estudo da cultura, na perspectiva de Geertz, é uma atividade que busca a interpretação de um texto, isso requer não apenas o classificar e quantificar, mas a atitude de sensibilizar-se assim como um interprete que “busca discernir os padrões de significado, discriminar entre gradações de sentido e tornar inteligível uma forma de vida que é já significativa para aqueles que vivem” (1989, p. 176).

Tendo como base a concepção simbólica de Geertz, com suas dificuldades e limitações, Thompson (2002) formula a *concepção estrutural*. Nela, o autor busca enfatizar tanto o caráter simbólico dos fenômenos culturais como o fato de esses fenômenos estarem sempre em contextos sociais estruturados. Sendo assim, nessa concepção os fenômenos culturais são tomados como formas simbólicas em contextos estruturados e

[...] a análise cultural como o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. (THOMPSON, 2002, p. 181)

Para o autor, a análise cultural é entendida como *o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas*. As formas simbólicas estão inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos nos quais são produzidas, transmitidas e recebidas. Neste sentido a análise dos fenômenos culturais implica: a elucidação dos contextos e dos processos socialmente estruturados, e a interpretação das formas simbólicas. A estruturação, segundo Thompson (2002), pode se caracterizar de diversas maneiras, entre as quais ele menciona: “relações assimétricas de poder, acesso diferenciado a recursos e oportunidades, e mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas” (p. 181).

Portanto, podemos considerar que a *concepção estrutural* reúne todos os elementos apresentados nas outras concepções, compreendendo toda e qualquer variável cultural ligada a uma estrutura social estabelecendo relações de poder e interesses entre indivíduos.

Apresentadas as concepções de cultura de Thompson (2002), pretendemos compreender a relação que se estabelece entre as culturas no processo de ensino e aprendizagem de línguas pela/na comunicação, ou seja, através da interculturalidade.

Aspectos interculturais vinculados ao ensino e aprendizagem de línguas

A fim de nos aprofundarmos nas questões interculturais ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas e utilizarmos estas na análise do livro didático e propormos atividades interculturais, nos apoiaremos no texto teórico de Byram, Gribkova e Starkey (2002), intitulado: *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*.¹

O livro tem como proposta trazer para os professores, de maneira prática, a “Dimensão Intercultural”² como alvo no ensino e aprendizagem de línguas. Para isso, os autores utilizaram perguntas feitas por professores relacionadas à prática, ou seja, a questões/dúvidas encontradas em seus trabalhos, mais especificamente em sala de aula. Dentre essas perguntas, destacaremos aquelas que irão nos auxiliar na análise da lição e na produção das atividades.

Primeiramente, *Qual é ‘a dimensão intercultural’ no ensino de línguas?*³ De acordo com os autores, ao nos comunicarmos não há simplesmente a troca de informações, mas também há influência de qual grupo social pertencemos. Dependendo da posição que assumimos nesse grupo haverá uma influência no que se diz, como se diz, qual a resposta esperada e como ela é interpretada. Nesse sentido, quando as pessoas comunicam-se, as suas identidades sociais são parte indissociáveis dessa interação social. O mesmo ocorre no ensino de línguas, através da competência comunicativa, os aprendizes precisam apreender não só a competência gramatical, mas também o conhecimento do que é ‘apropriado’ na língua, ou seja, em seu uso social.

O aluno precisa ser sensibilizado a saber como agir (o que dizer, quando dizer e como dizer) em outra cultura, porém preservando a sua identidade nacional e respeitando a do outro. Esse processo de interação entre culturas e língua estrangeira trata-se da interculturalidade. O problema nessa relação ocorre quando tomamos o outro como representante de um país, de uma identidade nacional, promovendo assim a criação de estereótipos que reduzem o indivíduo, de um ser humano complexo, a um simples representante de um país ou “cultura”. Esta simplificação pode ser reforçada quando o aluno está submetido a um ensino de línguas que o leve a imitar um falante nativo da língua-alvo, tanto na competência linguística quanto no conhecimento sobre o país e sua “cultura”.⁴

Concluindo, o desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de línguas envolve: fornecer aos aprendizes tanto a competência linguística quanto a intercultural; prepará-los para interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los no entendimento de pessoas das outras culturas (que são indivíduos com perspectivas, valores e comportamentos distintos) e ajudá-los na percepção de como esta interação pode ser uma experiência enriquecedora.

1 O livro está em Inglês, portanto, faremos uma tradução nossa: “Desenvolvendo a dimensão intercultural no ensino de línguas: uma introdução prática para os professores”.

2 Intercultural Dimension.

3 What is ‘the intercultural dimension’ in language teaching?

4 Byram coloca “culture”, “cultura”, entre aspas para distinguir a transformação que este termo passou ao longo dos anos. Segundo o autor, a “cultura” ou Cultura dava ênfase na cultura erudita: na Literatura, nas Artes e na filosofia; e o termo cultura recentemente é usado como um estilo de vida compartilhado.

Partindo para outra questão: *Qual conhecimento, habilidades, atitudes e valores estão envolvidos na competência intercultural e qual é a importância/relevância de cada um destes elementos?*⁵ Os autores acreditam que os componentes da competência intercultural são: conhecimento, habilidades e atitudes, complementados por assegurar os valores, que são parte das identidades sociais.

Esses componentes devem ser levados em conta no processo de ensino e aprendizagem de línguas, dessa maneira, apresentaremos resumidamente cada um deles.

O primeiro componente da competência intercultural trata-se das **atitudes interculturais (*savoir être*)**, que envolvem a curiosidade e abertura, disposição para suspender descrença sobre outras culturas e crenças cristalizadas sobre a própria. Para isto, deve-se ter a capacidade de ‘descentralizar’, uma vez que, há uma tendência etnocêntrica de cada cultura, ou seja, o de se apegar ao outro e julgá-lo através de seus próprios modos de referência. Outro componente trata-se do **conhecimento (*savoirs*)** de grupos sociais, de seus produtos e práticas; de processo de interação social e individual no seu país e no de seu interlocutor. O conhecimento envolve dois componentes principais: o conhecimento de processos sociais e o conhecimento de representações destes processos e produtos. **Habilidades de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*)** trata-se da habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com eventos e documentos da própria cultura. **Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*)** é a habilidade de adquirir novo conhecimento da cultura e práticas culturais, e habilidade de aplicar este conhecimento em situações restritas como comunicação e interação em tempo real. **Consciência Cultural Crítica (*savoir s’engager*)** é a habilidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos na própria cultura e país, bem como na de seu interlocutor. O ensinar não tem propósito de mudar os valores dos alunos, mas fazer com que estes valores sejam explícitos e conscientes. O papel do professor, portanto, é o de desenvolver as habilidades, atitudes e preocupar-se com valores. Além disso, deve promover o conhecimento de uma cultura particular.

E para finalizarmos esta discussão e partirmos para análise da unidade, apresentaremos a seguinte questão trabalhada pelos autores: *Quais materiais eu preciso para promover a dimensão intercultural?*⁶ Segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002), os livros didáticos podem ser escritos em uma perspectiva intercultural e crítica. Os materiais precisam trazer fontes de informações autênticas, incluindo textos autênticos, gravações autênticas, uma variedade de documentos escritos e visuais, como mapas, fotografias, diagramas e desenhos. Os autores acreditam que as atividades necessitam envolver compreensão, discussões e escrita na língua alvo. A abordagem do material precisa ser sempre crítica.

É necessário que os leitores dos livros, ou melhor, os alunos, tragam suas contribuições como textos e materiais visuais que contenham pontos de vistas contrastantes. Os alunos precisam adquirir conceitos para análise de textos para irem além das informações superficiais. Estes textos precisam ser autênticos, como já apontamos, sendo a internet uma

5 What knowledge, skills, attitudes and values are involved in intercultural competence and what is the relevant importance of each?

6 What materials do I need to promote the intercultural dimension?

fonte rica para encontrá-los; os alunos podem encontrar jornais com posicionamentos políticos diferentes ou perspectivas culturais e materiais de campanha de organizações variadas.

Os alunos precisam ser encorajados a examinarem criticamente os livros didáticos, incluindo os desenhos, fotografias e outros materiais que este livro possa conter. Concluindo, o uso de materiais autênticos é importante, mas eles devem assegurar que os alunos entendam o contexto e as intenções trazidas pelos materiais. Materiais de origens diferentes, com perspectivas diferentes, devem ser usados em conjunto possibilitando que os alunos comparem e analisem os materiais criticamente. Julgamos que é mais importante que os alunos adquiram habilidades pela análise do que por informações superficiais.

Análise do livro didático vinculada a uma proposta de atividade intercultural

Na presente análise, nos focaremos numa lição, de uma unidade de um livro didático utilizado em cursos de idiomas, mas especificamente no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Além disso, observaremos as orientações oferecidas pelo livro do professor (*teacher's book*). Enquanto realizarmos a análise do livro, pretendemos sugerir maneiras de adaptar as atividades propostas e vinculá-las a possíveis reflexões e tentativas de inclusão da dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de línguas.

O livro didático em questão, *American English File 1* (2008), é caracterizado como “Um curso de inglês Americano que trabalha com as quatro habilidades, com metodologia comunicativa, envolvendo textos, e planejamento forte de pronúncia – projetado para fazer os alunos falarem”.⁷ O livro apresenta nove unidades sendo que cada unidade é dividida em quatro lições (classificadas em A, B, C e D). Ao final de cada unidade há o *Practical English* (Inglês na prática) com situações imaginárias do cotidiano; o *Writing* (Escrita) com diferentes gêneros textuais e o *Review and Check* (Revisão) com atividades para revisão das lições estudadas.

A lição analisada⁸ é numerada como 2 A e tem o título: *Cappuccino and fries* (Caputino e Fritas). Ela é dividida em: *vocabulary* (vocabulário), *reading* (leitura), *grammar* (gramática), *pronunciation* (pronúncia) e *writing and speaking* (escrita e fala). Trabalharemos neste artigo com as partes de vocabulário e leitura, uma vez que, nelas encontramos atividades com tentativas de trazer conteúdos culturais para o ensino de língua inglesa.

Antes de analisarmos as atividades, destacamos uma passagem do livro do professor explicando o que será trabalhado na lição: “A lição planejada é baseada nas entrevistas com estrangeiros que moram nos Estados Unidos e que falam sobre o modo de vida das pessoas americanas. Alguns de seus comentários não são tipicamente estereotipados e poderão surpreender seus alunos”.⁹

7 Tradução nossa do seguinte trecho: “Four-skills American English course with a communicative methodology, engaging texts, and a strong pronunciation syllabus – designed to get students speaking.” Disponível em: <http://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult_courses/american_english_file/?cc=hu&selLanguage=hu&mode=hub>. Acesso em: 23 out. 2011.

8 Anexaremos a lição no final deste artigo.

9 Tradução nossa: “The lesson is based on interviews with foreigners living in the US who talk about the way American people live. Some of their comments are not the typical stereotypes and may surprise your students.”

Em seguida, o professor é orientado a escrever no quadro *What's typically american?* (O que é tipicamente americano?), e anotar o que os alunos falarem. Essa atividade poderá reforçar a criação de estereótipos, uma vez que, a reflexão em relação ao outro (o americano) pode levar a generalizações clássicas como “todo americano gosta de hambúrguer”, “americanos jogam futebol americano”, “eles comem ovo e bacon no café da manhã” entre outras.

Dessa maneira, percebemos a tendência que os alunos têm de reduzir a cultura de um país ao que Hall (2006) denomina de cultura nacional. Desse modo, notamos que há uma unificação, que muitas vezes anula diferenças e une todas as classes, gêneros e raças em nome de uma identidade cultural que possa representar todos como pertencentes à mesma nação.

No entanto, se essas representações em relação à cultura alvo aparecerem nesta atividade, o professor consciente da dimensão intercultural poderá fazer proveito das frases e ou palavras estereotipadas que aparecerem, promovendo um diálogo com os alunos possibilitando o trabalho com as competências interculturais, sugeridas por Byram, Gribkova e Starkey (2002). Assim, o professor pode auxiliar os alunos na tomada de *atitudes*: ‘descentralizar’, relativizando as próprias crenças, comportamentos e valores; no *conhecimento*: levar o aluno a entender os processos sociais relacionados às classes sociais, gênero, raça etc.; *habilidade de interpretar e relacionar*: auxiliar os alunos a interpretar o que há de implícito nas palavras sugeridas por eles sobre o ‘tipicamente americano’, explicar e relacionar a eventos da própria cultura do aluno; *habilidade de descobrir e interagir*: propor que os alunos pesquisem textos autênticos a respeito da cultura americana; tragam seus conhecimentos novos e compartilhem esses conhecimentos com os outros alunos e *consciência cultural crítica*: auxiliar os alunos a avaliarem criticamente, a partir de critérios explícitos, as práticas e produtos de sua cultura e a do outro.

Percebemos que uma pergunta aparentemente simples como: O que é tipicamente americano?, poderá levar há uma reflexão e discussão duradoura, caso o professor saiba direcioná-la. No entanto, o livro didático apresenta essa atividade como *warm up* (aquecimento), ou seja, uma atividade rápida para elucidar aquilo que provavelmente será trabalhado ao longo da lição.

Acreditamos que essa atividade suscita a concepção descritiva de cultura, segundo Thompson (2002), por fazer os alunos levantarem listas com diversos itens da vida em geral de um povo, como: as crenças, costumes, tradições, entre outros, formando um ‘todo complexo’.

Após este questionamento, o professor é orientado a trabalhar com a primeira seção do livro: *Vocabulary*. A atividade proposta oferece aos alunos, no enunciado, algumas porcentagens que devem ser usadas para completar algumas frases relacionadas à pergunta: *What % of American people...?* (Qual a porcentagem de americanos que...?). As frases sugeridas pelo exercício são: *read a newspaper every day* (ler o jornal todos os dias), *smoke* (fumar), *drink coffee every day* (tomar café todos os dias), *use the Internet* (usar a Internet), *speak Spanish* (falar Espanhol) e *have a TV at home* (ter uma TV em casa). Primeiramente os alunos devem colocar as porcentagens que eles acreditam que sejam verdadeiras; em seguida, eles devem ouvir o áudio e conferirem se as suas respostas conferem com a do áudio.

Notamos que, o áudio reproduz as frases de maneira direta, portanto, as frases reproduzidas não estão inseridas em um texto, ou diálogo. Dessa forma, entendemos que

o objetivo da atividade é que os alunos compreendam as porcentagens e confirmem se as porcentagens, que eles colocaram no exercício anterior (como hipótese), encontram-se corretas.

O livro do professor sugere que se: “foque na enquete sobre americanos (Qual a % de americanos que...?). Obter/ensinar o significado de frases com verbos (ler o jornal, etc.) e as expressões de tempo: todos os dias, toda noite, todo final de semana. Usando mímicas ou desenhando figuras na lousa”.¹⁰

Julgamos que a atividade tem uma proposta estrutural, pois esta preocupada com o ensino dos verbos e expressões de tempo. No entanto, se formos além das estruturas e observarmos o sentido das frases, há possibilidade de propormos uma atividade intercultural e crítica.

No entanto, como Byram et al. (2002, p. 18) afirmam, os “[...] materiais precisam trazer fontes de informações autênticas, incluindo textos autênticos, gravações autênticas, uma variedade de documentos escritos e visuais”. Nesse sentido, não sabemos qual a fonte usada pelo livro, para utilizarmos as frases da atividade, e nem se as gravações são autênticas.

Sugerimos, portanto, que o professor verifique a confiabilidade desses dados, antes de trabalhar com os alunos. Para tanto, o professor poderia separar os alunos em grupos e entregar para cada grupo uma frase da atividade do livro; em seguida o professor pode levá-los a uma sala de computadores (caso haja essa possibilidade na escola), e pedir para que eles: pesquisem se os dados apresentados por suas frases são corretos e, anotem ou tragam textos autênticos ou documentos escritos que comprovem a autenticidade dos dados. A partir desses dados, autenticados com a ajuda dos alunos, o professor poderá iniciar uma discussão a respeito da ‘sociedade americana’, desmistificando as representações culturais que os alunos possam ter dos Estados Unidos. Nesse sentido, pela interação com a cultura do outro, os alunos e o próprio professor podem: sensibilizar-se para entender os indivíduos de outras culturas, cujas perspectivas, valores e comportamentos são distintos e ajudá-los na percepção de como a interação intercultural pode ser uma experiência enriquecedora.

Exemplificando a atividade proposta, ao pesquisarmos na internet a frase “20% of american people smoke” (20% das pessoas americanas fumam), encontramos um site¹¹ que traz um artigo com o seguinte título: *U.S. smoking rate is under 20 percent for first time* (A taxa de fumantes nos Estados Unidos está abaixo de 20% pela primeira vez). O artigo é do dia 30 de Novembro de 2008, e por ser marcado temporalmente pode ser comparado com artigos atuais sobre os fumantes nos Estados Unidos. Os alunos podem certificar se: a taxa de fumantes, nos Estados Unidos, cresceu ou diminuiu? Qual a influência do cigarro na cultura americana? E fazer comparações com a própria cultura, se os brasileiros fumam tanto quanto os americanos?, por exemplo. E para finalizar esta atividade e auxiliar nas discussões, sugerimos que o professor leve o filme: *Thank you for*

10 No original: *Focus on the survey about American people (What % of American people...?). Elicit/teach the meanings of the verb phrases (read a newspaper, etc.) and the time expressions every day, every night, every weekend. Use mime or draw pictures on the board.*

11 Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/2008/11/13/us-smoking-usa-idUSTRE4AC6XX20081113>>. Acesso em: 25 out. 2011.

smoking (Obrigado por fumar), que traz discussões a respeito da indústria do tabaco nos Estados Unidos.

Na segunda parte do exercício, os alunos em pares devem escrever na frente das frases se elas são verdadeiras ou falsas em relação a eles. O objetivo do exercício, novamente trata-se de trabalhar com estruturas gramaticais. Por meio das frases afirmativas: *I read a newspaper every day* (Eu leio um jornal todo dia), e das frases negativas: *I don't smoke* (Eu não fumo), busca-se reforçar o uso do auxiliar do presente na forma negativa (**don't**). No entanto, acreditamos que através dessas frases os professores poderiam propor um trabalho envolvendo as identidades dos alunos, que variam (os alunos como indivíduos), mesmo eles fazendo parte da cultura brasileira.

Em seguida, na primeira atividade da segunda seção, *Reading*, os alunos são orientados a olhar as imagens apresentadas pelo livro e por meio delas responderem a seguinte questão: *Which things are "typically American"?* (Quais objetos são tipicamente americanos?).

O objetivo da atividade, segundo o livro do professor, é focar nas fotos para que o professor ensine o vocabulário, e em pares eles deverão decidir quais objetos eles acham que é tipicamente americano. Em seguida, os alunos devem ler depoimentos de quatro estrangeiros, que moram nos Estados Unidos, falando sobre as pessoas e o país. Em seguida, lido o texto os alunos devem concluir, segundo o livro do professor, que: "[...] de acordo com as quatro pessoas, todos os objetos das fotos são 'tipicamente americanos'".¹²

Observamos que o livro do professor afirma que os depoimentos, dessa atividade, são baseados em entrevistas feitas com estrangeiros que moram nos Estados Unidos. Dessa maneira, entendemos que há possibilidade de os depoimentos serem textos autênticos, embora não saibamos a data em que foi realizada a entrevista e se elas foram transcritas da mesma maneira que os estrangeiros reportaram, ou se são recortes.

Podemos constatar que as falas dos estrangeiros, na atividade, trazem várias generalizações: *"People in America drink a lot of coffee – cappuccino and mocha coffees are very popular"* (As pessoas nos Estados Unidos bebem muito café – caputino e o café moca são bem populares), *"People here read everywhere – on the train, on the bus and on the subway"* (As pessoas aqui leem em todo lugar – no trem, no ônibus e no metro), *"People drive cars everywhere – to the store, to the movies, and to work. Americans like big cars"* (As pessoas usam carros para irem em todos os lugares – para a loja, para o cinema, para o trabalho. Os americanos gostam de carros grandes.), *"I think my American family is typical. The woman doesn't cook. She just puts pizza in the microave, but she watches cooking shows on TV every day! The man cooks on weekends. He makes fantastic pasta dishes. Their child has a terrible diet. She eats hot dogs and French fries at home, and she goes to a fast-food restaurant every week"* (Eu acho que minha família americana é típica. A mulher não cozinha. Ela simplesmente coloca a pizza no micro-ondas, mas ela assiste os shows de culinária todos os dias na TV! O homem cozinha nos finais de semana. Ele faz pratos de massa fantásticos. A filha deles tem uma dieta horrível. Ela come cachorro quente e batatas fritas em casa, e vai a restaurante de fast-food toda semana.)

Percebemos, pelas falas, que o estrangeiro toma o outro (o americano) como representante de um país, de uma identidade nacional, criando assim estereótipos que reduzem o indivíduo, de um ser humano complexo, a um simples representante de um país

¹² According to four people, all the things in the photos are "typically american".

ou “cultura”. Porém o diferente, ou seja, o olhar sobre a cultura do outro pode nos fazer repensar essa cultura e a nossa cultura. Nesse sentido, mais uma vez o papel do professor em saber conduzir a aula numa ‘dimensão’ intercultural é fundamental. O professor pode destacar esse tema amplo do que é tipicamente americano, criando oportunidades para os alunos compararem as situações que forem familiares a eles, daquelas que não forem pelo contexto.

Além disso, o professor pode encorajar os alunos a comentar as declarações feitas nos depoimentos e modificá-las quando necessário. Este processo possibilita que os alunos transformem os valores culturais implícitos em valores culturais explícitos, principalmente na própria cultura, uma vez que, quando os valores nos são muito comuns, eles são difíceis de serem explicitados.

Embora, a orientação trazida pelo livro do professor afirme que nos depoimentos: “Alguns de seus comentários não são tipicamente estereotipados e poderão surpreender seus alunos”, acreditamos que a concepção descritiva de cultura ainda prevalece nessa atividade, com alguns traços da concepção simbólica, devido ao uso das imagens que trazem significados historicamente transmitidos, incorporados aos símbolos. Os estereótipos aparecem, e muito, nas declarações feitas pelos estrangeiros, algo comum, uma vez que, quando olhamos os outros através do nosso olhar, a cultura acaba passando por nosso crivo cultural, gerando assim representações da cultura do outro. Este fenômeno de estranhamento, do olhar o diferente, do olhar do estrangeiro é denominado por Bakhtin como exotopia. Segundo o autor, “na área da cultura, a exotopia é o nível mais poderoso de conhecimento. É apenas através do olhar de uma outra cultura que a cultura estrangeira se revela mais complexa e profundamente” (DORNBUSCH, 1998).

Notamos que, o que talvez possa surpreender os alunos são as informações que envolvem regras sociais, convencionais dos Estados Unidos. Encontramos uma única informação, desse modo, na seguinte passagem: “*In US, cars stop when you stand on the crosswalk – it’s incredible! Cars don’t stop for you in Madrid.*” (Nos Estados Unidos, os carros param quando você pisa na faixa de pedestre – é incrível! Carros não param para você em Madri). O interessante dessa informação é que há comparação entre a cultura americana e a cultura espanhola (esse é o depoimento de uma turista espanhola da cidade de Madri). Além disso, essa comparação pode ser trazida para o contexto brasileiro, uma vez que, existem cidades no Brasil onde o motorista para na faixa de pedestre para que os pedestres passem.

Enfim, acreditamos que o professor, além de retrabalhar com esse texto, poderá trazer artigos autênticos sobre os hábitos alimentares dos americanos, mostrando que assim como alguns brasileiros alguns americanos, também, pulam o café da manhã ou preferem alimentos mais saudáveis como cereais, frutas, iogurte, etc.¹³. Informações como estas podem auxiliar os alunos a olharem para a cultura americana de um modo diferente e contextualizado, mudando um pouco a visão estereotipada de que todo americano come ovo, bacon e panquecas no café da manhã. Dessa maneira, o professor pode trabalhar com textos, que trazem informações novas, sobre épocas e hábitos que se modificam em conjunto com os indivíduos pertencentes à determinada cultura.

13 Informações retiradas do artigo: “Changing face of breakfast – food habits.” Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m1272/is_n2587_v122/ai_15173059/?tag=content;coll>. Acesso em: 27 out. 2011.

Conclusão

As concepções de cultura proposta por Thompson (2002) e as perguntas, a respeito da ‘dimensão intercultural’ vinculada ao ensino e aprendizagem de línguas, propostas por Byram, Gribkova e Starkey (2002), e discutidas ao longo deste artigo, nos deram suporte para análise de uma lição do livro didático *American English File 1* e para as sugestões de adaptação das atividades numa perspectiva intercultural.

Notamos que a concepção descritiva de cultura é comum a todas as atividades, sendo que em uma existem traços da concepção simbólica de cultura. As atividades condizem com as orientações oferecidas pelo livro do professor de se trabalhar as estruturas gramaticais e contradizem, quando sugerem que a atividade da seção *Reading* traz informações que não são tipicamente estereotipadas, aos alunos. Dessa maneira, as atividades propostas na lição, por trabalharem apenas com a estrutura da língua, não criam oportunidade para os alunos vivenciarem a ‘dimensão’ intercultural. Portanto, pretendemos com o artigo propor reflexões e atividades que possibilitassem a adaptação das já existentes, numa perspectiva que suscitasse a comunicação intercultural dos alunos e professor. Para tanto, reutilizamos os temas tratados na lição do livro didático e exploramos o uso dos estereótipos como algo positivo, por possibilitar o aluno a observar o outro, e reconstruir sua visão em relação a esse outro e principalmente em relação a si próprio. Enfim, objetivamos com esta proposta mostrar que é possível modificar e desafiar os livros didáticos através de técnicas simples que levem tanto o professor quanto os aprendizes a se preocuparem com valores implícitos e significados que estão presentes no material usado por eles.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. Jandira; SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília-DF: EDUNB, 2002. p. 210-215.
- BARBOSA, L. M. A. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: GATTOLIN, S.; SIGNORI, M. B.; MIOTELLO, V. (Org.). *Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos-SP: Pedro e Paulo Editores, 2007. p. 107-120.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- DORNBUSCH, Claudia S. O olhar estrangeiro. *Pandaemonicum Germanicum*, São Paulo, n. 2, p. 13-21, 1998.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução de T. S. De Tomaz e G. L. Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOEING, C.; SELIGSON, P. *American English File*. New York: Oxford, 2008.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais, da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANA, N. *Sotaque Cultural: Uma proposta para compreensão de traços culturais (re) velados na interação em Língua Estrangeira*. 2003. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

2
A

G simple present + and -
V verb phrases, irregular plurals
P consonant sounds, third person -s

They live in a house.
He doesn't smoke.

Cappuccino and fries

1 VOCABULARY verb phrases

a **2.1** What do you think? Complete with a percentage, e.g., 50% (*fifty percent*). Listen and check.

10% 20% 50% 55% 70% 99%

WHAT % OF AMERICAN PEOPLE...?

read a newspaper every day	_____	use the Internet	_____
smoke	_____	speaking Spanish	_____
drink coffee every day	_____	have a TV at home	_____

b In pairs, make true (+) or false (-) sentences about you.

- I read a newspaper every day.
- I don't smoke.

c **p.143 Vocabulary Bank** Verb phrases.

2 READING

a Look at the photos. Which things are "typically American"?

b Read the text. Check your answer to a.

Typically American?

Four foreigners in the US talk about the people and the country...

1 Jen from Korea works in a coffeehouse in Seattle

"People in America **drink** a lot of coffee - cappuccino and mocha coffees are really popular. Children sometimes **go** to coffeehouses and **drink** hot chocolate. In my coffeehouse, we **have** a rule: 'No smoking.' Men and women **don't smoke** inside. They **smoke** outside."

2 Alexandra from Russia is a student in New York

"People here **read** everywhere - on the train, on the bus, and on the subway. I **live** with three American students, and they **buy** books all the time. When I **want** a book, I **go** to the university library."

3 Carlos is a tourist from Spain

"People **drive** cars everywhere - to the store, to the movies, and to work. Americans **like** big cars. SUVs and minivans are popular. In the US, cars **stop** when you **stand** on the crosswalk - it's incredible! Cars **don't stop** for you in Madrid."

4 Marilia from Brazil works as an "au pair" in Boston

"I think my American family is typical. The woman **doesn't cook**. She just **puts** pizza in the microwave, but she **watches** cooking shows on TV every day! The man **cooks** on weekends. He **makes** fantastic pasta dishes. Their child **has** a terrible diet. She **eats** hot dogs and French fries at home, and she **goes** to a fast-food restaurant every week."

Atos de fala e cultura no livro didático de português como língua estrangeira

(Speech acts and culture in a text book on Portuguese as a foreign language)

Pamela Andrade¹

¹ Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

pandrade@usp.br

Abstract: The theory of speech acts, as conceived by Austin (1962), brought important contributions for the teaching of foreign languages. Teaching a foreign language is also teaching about how speech acts work (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). Thus, we will investigate the speech act "to refuse" in Brazilian Portuguese, through the analysis of empirical studies on the topic developed in comparison with other cultures. Although this act can be understood as a fairly commonplace speech act, it can manage the face, if it is used or interpreted improperly by learners of Portuguese as a Foreign Language (PFL), as it generates misunderstandings and therefore negative effects in the interaction. The objective is to investigate how this theory is used in teaching activities and to evaluate whether and how these learning activities proposed deal with cultural awareness.

Keywords: speech acts; textbook; Portuguese as a foreign language.

Resumo: A teoria dos atos de fala, como concebida por Austin (1990), trouxe importantes contribuições para o ensino de línguas estrangeiras. Afinal, ensinar uma língua estrangeira é também ensinar sobre o funcionamento de seus atos de fala (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). Desse modo, será investigado o ato de fala recusar no português brasileiro, por meio da análise de estudos empíricos desenvolvidos sobre o tema, em comparação com outras culturas. Por ser um ato de fala bastante corriqueiro, mas ameaçador da face, quando é usado ou interpretado de maneira inadequada pelos aprendizes de Português Língua Estrangeira (PLE), gera mal-entendidos e, portanto, efeitos negativos na interação. O objetivo é investigar como essa teoria é usada em atividades didáticas e avaliar se e de que forma essas atividades didáticas propostas trabalham com a conscientização cultural.

Palavras-chave: atos de fala; livro didático; português como língua estrangeira.

Introdução

Neste artigo, veremos como aparece o ato de fala *recusar* em um livro didático de português para estrangeiros. Nosso objetivo é incentivar a reflexão sobre como o conceito de ato de fala pode ser explorado em sala de aula de língua estrangeira para desenvolver a competência pragmática e a consciência intercultural dos aprendizes. Este trabalho enfoca o caso do ensino de português como língua estrangeira (PLE).

A área de PLE está em expansão, uma vez que é cada vez maior o número de pessoas interessadas em aprender o português. Assim, as pesquisas nessa área são cada vez mais necessárias e importantes tanto para a formação de professores mais preparados para lidar com os diferentes contextos de ensino quanto para o desenvolvimento de mais materiais didáticos baseados em teorias linguísticas mais modernas e abrangentes.

Inicialmente, faremos uma breve revisão sobre a teoria dos atos de fala e sua influência no ensino de línguas estrangeiras de forma geral. Em seguida, definiremos os

conceitos de competência pragmática e consciência intercultural, discutindo como o trabalho com os atos de fala pode promovê-los em sala de aula.

Neste trabalho, nosso foco será no ato de fala *recusar*, assim faremos alguns comentários sobre esse ato especificamente. Serão discutidos resultados de algumas pesquisas que trabalharam com a realização desse ato de fala em diferentes culturas e no português brasileiro. Em seguida, partiremos para a análise de como esse ato é apresentado em um livro didático de PLE. Além da análise, serão feitas algumas sugestões de mais atividades com o ato de fala *recusar* para o trabalho do professor em sala de aula.

A teoria dos atos de fala e o ensino de línguas estrangeiras

A teoria dos atos de fala surge na chamada filosofia da linguagem. O primeiro estudioso a sistematizar essa teoria foi John L. Austin, que pertenceu à chamada filosofia da linguagem ordinária, e era um filósofo da Universidade de Oxford. Naquela época, a linguagem era vista como um instrumento que servia apenas para descrever a realidade. Austin introduz a ideia dos enunciados performativos e mostra que há certos enunciados que não descrevem nada, mas que executam uma ação. Tais enunciados não descrevem a realidade, mas a transformam. No entanto, Austin não foi o primeiro a trazer a ideia de que falar é fazer (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). Essa ideia já vinha sendo discutida desde a corrente retórica da Antiguidade até Wittgenstein da segunda época com sua teoria dos jogos de linguagem, bastante próxima da teoria dos atos de fala que Austin apresentaria logo depois.

Apesar disso, considera-se como “certidão de nascimento” da teoria dos atos de fala a obra *How to do things with words*, publicada em 1962, após a morte de seu autor, John L. Austin. Essa obra, na verdade, consiste em palestras proferidas por Austin no ano de 1955 na Universidade de Harvard. Após sua morte, colegas reúnem anotações e comentários dos que participaram das palestras para editar a obra. Assim, o conteúdo da obra é controverso. Ao mesmo tempo em que a obra reflete o pensamento do filósofo também contém observações e interpretações de outras pessoas. “Deste modo, a complexidade de suas ideias passa a ser acrescida de outro fator que é o da recomposição de seu pensamento” (OTTONI, 2002, p. 123). As ideias iniciais e mais importantes da teoria estavam lançadas, mas o próprio Austin não pôde dar continuidade a suas reflexões. Assim, de acordo com Ottoni (2002, p. 123):

[...] embora o leitor esteja frente a um texto que não foi “originalmente” composto por Austin, vê nele o exemplo de sua preocupação: a “não linearidade” das questões que ele propõe sobre a linguagem e, ao mesmo tempo a maneira como tudo está “ligado” de modo muito original na sua argumentação.

Dessa forma, Austin desenvolve o conceito de ato de fala, argumentando que quando dizemos algo, na verdade, temos a intenção de fazer algo. Como bem aponta Gutierrez (2008, p. 196), Austin demonstra que a língua não é um simples “veículo de pensamentos e ideias”, mas que “ela se concretiza através de sentenças produzidas no discurso, a fim de desempenhar funções ou ações sociais. A essas ações sociais, produzidas através de enunciados, dá-se o nome de *atos de fala*”.

Austin divide os atos de fala em três partes, explicadas da seguinte forma por Ottoni (2002, p. 128):

[...] um ato locucionário, que produz tanto os sons pertencentes a um vocabulário quanto a articulação entre a sintaxe e a semântica, lugar em que se dá a significação no sentido tradicional; um ato ilocucionário, que é o ato de realização de uma ação através de um enunciado, por exemplo, o ato de promessa, que pode ser realizado por um enunciado que se inicie por eu prometo..., ou por outra realização; por último, um ato perlocucionário, que é o ato que produz efeito sobre o interlocutor.

O ato ilocucionário é o que estabelece a função ou ação social de determinado enunciado, mencionada anteriormente. Assim, quando dizemos ato de fala *recusar* estamos nos referindo ao ato ilocucionário, ou seja, à função de recusar. Por exemplo, o ato de fala *recusar* em português pode ser realizado por meio de diferentes enunciados e em diferentes situações.

John Searle é o nome que normalmente aparece como sucessor mais direto de Austin. Ele também é um filósofo da linguagem, no entanto, pertence à chamada filosofia analítica, e assim leva a teoria dos atos de fala pelo caminho oposto ao da filosofia da linguagem ordinária. Como bem ilustra Ottoni (2002, p. 136), Searle

[...] faz uma leitura única da obra de Austin. Ele produz uma descrição lógica do ato de fala criando a fórmula $F(p)$, que representa as tradicionais noções de verdade e falsidade, sendo que “F” representa a força ilocucionária e “p” o conteúdo proposicional. Searle deixa de lado assim, o que considero a contribuição mais importante de Austin que foi abrir um campo de reflexão não centrado apenas numa abordagem formalista ou positiva da linguagem.

Searle procura classificar os atos ilocutórios em categorias gerais. Em nossa pesquisa, contudo, concordamos com as palavras de Ottoni transcritas acima e consideramos que a grande contribuição da teoria dos atos de fala como Austin a propõe é seu desinteresse por descrever uma linguagem ideal. Em nossa preocupação com o ensino de línguas estrangeiras, defendemos que não existe uma linguagem ideal a ser ensinada, uma vez que há necessidades comunicativas diferentes.

Por outro lado, também é Searle (1984) que desenvolve a ideia de que os atos de fala são a unidade básica da comunicação linguística. Tal definição é muito importante para as pesquisas sociolinguísticas da pragmática intercultural, que também considera os atos de fala como unidade básica e funcional da comunicação (COHEN, 1996 apud NELSON et al., 2002). Entretanto, ao contrário do que propõe Searle quando diz que seu trabalho “não é sobre as línguas, como o francês, o inglês ou o swahili, mas sobre a linguagem” (1984, p. 11), a pragmática intercultural promove o estudo dos atos de fala como são realizados em diferentes culturas e em diferentes línguas. Essas pesquisas mostram e avaliam como as “variações culturais afetam o funcionamento das interações e da realização dos atos de fala” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 200). Além disso, os estudos mostram que a realização dos atos de fala também varia dentro de cada cultura, de acordo com as diversas situações e relações entre os interlocutores, por exemplo, se a enunciação ocorre em domínio público ou privado, se é uma comunicação oral ou escrita, além de fatores como as relações de poder, idade e sexo dos interlocutores, entre

outros (BLUM-KULKA, HOUSE, KASPER, 1989). Todos esses fatores também têm importância diferente para cada cultura, e, portanto, afetam a realização dos atos de fala de diversas formas.

As pesquisas com os atos de fala realizadas no âmbito da pragmática intercultural são muito importantes para o ensino de línguas estrangeiras em geral, uma vez que os modos de realizar atos de fala estão além do nível consciente (WOLFSON; MARMOR; JONES, 1989). Ensinar uma língua é ensinar também o funcionamento dos atos de fala, porque eles não apenas facilitam a comunicação, mas a tornam mais eficiente (BALEGHIZADEH, 2007). A noção de ato de fala vem auxiliar essa tarefa na medida em que orienta os alunos a conhecerem e estudarem as regras pragmáticas específicas de determinada cultura. Assim, os trabalhos da pragmática intercultural oferecem subsídios para o desenvolvimento da competência pragmática dos aprendizes e para a promoção da troca intercultural.

Competência pragmática e troca intercultural

Entendemos como competência pragmática, a “habilidade de usar a língua de forma eficiente para alcançar um objetivo específico e para entender a língua em contexto” (THOMAS, 1983, p. 94 apud NELSON et al., 2002). Dessa forma, é imprescindível que o aprendiz de uma língua estrangeira desenvolva essa competência para poder comunicar-se em seu dia a dia. Muitas pesquisas (NELSON et al., 2002; WILLIAMSON, 2012) já mostraram que os erros pragmáticos são menos tolerados do que os erros linguísticos, como os de léxico, de sintaxe ou de fonologia. Como erro pragmático, podemos citar o exemplo da falta de conhecimento para interpretar o valor de um ato de fala. No caso do português brasileiro, por exemplo, costumamos recusar de forma indireta quando recebemos o convite de algum amigo. Assim, quando dizemos, ao responder a um convite, “não sei... tenho que ver se vou poder”, o interlocutor interpretará esse enunciado como uma recusa. Um falante estrangeiro que não tenha boa competência pragmática poderia não compreender o valor ilocucionário desse enunciado como recusa, e ficar confuso quando percebesse a irritação ou embaraço do interlocutor ao insistir no convite; ou se ele tivesse de fazer uma recusa para um convite de um colega, poderia ser muito direto e ser considerado rude pelo seu interlocutor. Isso ocorre uma vez que os falantes nativos ou falantes proficientes na língua tendem a interpretar os erros pragmáticos de forma negativa, como arrogância, impaciência, falta de educação etc. (NELSON et al., 2002, p. 164). Ao interagir com pessoas de diferentes culturas, é necessário saber a estrutura da língua-alvo e como formar sentenças para dar sentido à conversa, mas é ainda mais importante saber como ser bem-educado e se adequar socialmente (WILLIAMSON, 2012).

Ao trabalhar com a noção de ato de fala em sala de aula, o professor pode desenvolver a competência pragmática dos alunos explorando enunciados proferidos em variados contextos, envolvendo interlocutores com relações diferentes. Não se trata de ensinar aos alunos formas fixas para realizar diferentes valores ilocucionários, mas fornecer ferramentas para que ele possa refletir e explorar os diferentes contextos e como eles afetam a realização dos atos de fala. No caso do trabalho com o ato de fala *recusar*, por exemplo, é possível explorar como o caso da recusa indireta é importante em contextos onde não há tanta proximidade entre os interlocutores ou no caso de convites, por exemplo (e não dizer que no Brasil sempre se recusa de forma indireta). Também é importante trabalhar

com os casos de recusas diretas e seus contextos, explorando enunciados como “de jeito nenhum”, “nem que a vaca tussa”, “nem sonhando”, entre outros.

Assim, além da competência pragmática, o professor pode explorar as trocas interculturais na sala de aula, discutindo com os alunos como os atos de fala são realizados de maneira diferente nas diversas culturas. Esse trabalho é considerado um momento de conscientização pragmática e cultural, levando ao desenvolvimento do respeito intercultural.

O ato de fala *recusar*

A pesquisa com o ato de fala *recusar* é bastante interessante, pois ele é considerado um ato ameaçador da *face* e requer diferentes estratégias para preservar a *face* dos interlocutores. Brown e Levinson (1987 apud NELSON et al., 2002, p. 165) descrevem *face* como a imagem que cada indivíduo clama para si em situações públicas. Em seus estudos, eles mostram que as pessoas se esforçam para preservar a *face* de todos, inclusive delas próprias, em uma interação. Alguns atos de fala são denominados atos ameaçadores da *face*, como o ato de fala *recusar*. Por isso, como mostram muitos estudos, é comum que as pessoas recusem de forma indireta para suavizar a ameaça à *face* de seu interlocutor.

Por outro lado, como discutido anteriormente, os atos de fala são regidos por normas específicas que variam de acordo com cada cultura. Assim, em um estudo de Beebe et al. (1990 apud NELSON et al., 2002), por exemplo, os pesquisadores mostram que os norte-americanos costumam recusar de forma indireta em todas as situações apresentadas na pesquisa, enquanto os japoneses recusam de forma direta quando falam com pessoas que estão abaixo de sua hierarquia e de forma indireta com pessoas acima de sua hierarquia. Em dois estudos brasileiros que observaram aspectos da recusa no Brasil (MENDES, 1996; BASTIANETTO; TORRE, 2009), as pesquisadoras perceberam que os brasileiros costumam recusar de forma indireta, muitas vezes omitindo qualquer tipo de negação. Bastianetto e Torre (2009) observaram ainda que a recusa tende a ser mais atenuada quando o interlocutor é uma pessoa mais velha, mostrando que o fator idade é mais importante do que o fator hierarquia para os brasileiros que participaram da pesquisa.

As pesquisas com os atos de fala, apesar de limitadas a determinados contextos e por determinados tipos de metodologia, fornecem dados importantes para o trabalho em sala de aula. Como discutido no item anterior, a realização dos atos de fala normalmente está em nível inconsciente, assim como as regras específicas que regem esses atos de fala na cultura. Nas palavras de Kerbrat-Oreocchioni (2005, p. 200), “ensinar os atos de linguagem é ensinar também sua utilização, ou seja, um conjunto de regras de correlações entre empregos e condições de emprego”.

Dessa forma, em nossa pesquisa, diante das ricas possibilidades que o trabalho com atos de fala em sala de aula de língua estrangeira oferece, optamos por analisar como aparece o ato de fala *recusar* em um livro didático de português como língua estrangeira. Nosso objetivo é incentivar a reflexão e trazer maiores possibilidades para o trabalho com atos de fala em atividades didáticas de português como língua estrangeira.

O ato de fala *recusar* no livro didático de PLE

Para análise, escolhemos o livro didático *Novo Avenida Brasil 1* (LIMA et al., 2008). É o primeiro livro de uma série de três livros reeditados recentemente. Em sua proposta, os autores apresentam como objetivo desenvolver a comunicação e a reflexão intercultural (LIMA et al., 2008, p. III):

O Novo Avenida Brasil não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural. Desse modo, ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros.

O primeiro livro é destinado aos aprendizes do nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência (*Common European Framework of Reference for Language*). O livro está dividido em seis lições. Cada lição é dividida por temas, comunicação e gramática.

Na lição 2, na parte de comunicação, temos o ensino do ato de fala *convidar*, o qual está relacionado com o ato de fala *recusar*. Assim, examinamos todas as atividades da lição e transcrevemos as atividades que apresentam o ato de fala *recusar*.

Na página 8, há uma atividade que consiste em quatro diálogos curtos que apresentam uma forma de convidar usando o verbo *ir*. Nos segundo e quarto diálogos, temos a apresentação de recusa (negrito nosso):

(p. 8)
A2 Vamos...
2º diálogo:
Vamos ao cinema? Quando? Hoje de noite. Hoje, não posso. Então vamos na quinta. Ótimo.
4º diálogo:
Vamos ao supermercado? A que horas? Às dez. Às dez eu não posso. Vamos às nove. Tudo bem.

Nos dois casos, temos o uso da estrutura “não posso” para recusar um convite. Lembramos que, por se tratar do primeiro livro da série voltado a aprendizes iniciantes, o uso de estruturas mais simples é adequado ao público-alvo. No entanto, não há nenhuma informação sobre o contexto dos diálogos, cabendo ao professor ilustrar para seus alunos em que situação e com quais pessoas tais diálogos poderiam ocorrer. Por outro lado, na mesma página, há uma figura que mostra duas mulheres sentadas à mesa. Uma está servindo café para outra, e há na mesa comidas e bebida. As duas mulheres estão sorrindo e

parecem estar à vontade uma com a outra. Essa cena nos remete a uma situação informal de duas amigas que estão tomando café juntas e que conversam. O diálogo que ilustra a figura é o seguinte (negrito nosso):

Vamos ao cinema hoje? Ah, hoje não posso.

Sendo assim, a figura oferece pista de contextualização para que professor e alunos possam discutir em que tipo de situação o diálogo poderia ocorrer. Nesse caso, ainda é interessante notar o uso da interjeição “Ah”. O uso das interjeições é importante na língua, pois expressa emoção. No caso da recusa ao convite de um amigo, é comum usarmos a interjeição para demonstrar que gostaríamos de aceitar o convite e que nos sentimos mal por ter que recusar, preservando assim a *face* do interlocutor.

Na página seguinte, há outra atividade que usa a estrutura “Você pode...?”. Nesse caso, temos a elaboração de um pedido indireto. No sumário, não há indicação de pedido, mas de propor alguma coisa e convidar. Como não há contextualização, faltam dados para que possa ser determinado o ato de fala inicial. No entanto, como se trata da frase “Você pode ir ao banco?”, podemos concluir que não se trata de convite, já que não é comum convidar alguém para ir ao banco, e sim de um pedido indireto. Segue atividade (negrito nosso):

(p. 9)
A5 Você pode ...?
Você pode ir ao banco? A que horas? Às quatro. Não posso. Tenho aula de Português das três e meia às quatro e meia.

Mais uma vez, temos o uso da estrutura “não posso”, desta vez seguida por uma justificativa. A atividade seguinte pede que os alunos montem uma agenda e conversem com seus colegas usando as estruturas propostas: “A que hora...?” e “Você pode...?”. Assim, o objetivo da atividade é a prática de tais estruturas.

Já na página 12, há a proposta de um diálogo entre três pessoas que trabalham no mesmo lugar. No diálogo, os seguintes trechos fornecem as pistas de contextualização para o ambiente de trabalho: “tenho reunião à uma hora” e “bom trabalho”. Uma figura ilustra o diálogo mostrando três mulheres com roupas sociais em um ambiente de trabalho. Todas elas sorriem e duas fazem sinal de despedida com as mãos. O nome da atividade é “Almoço” e há o ato de fala convite formado com a estrutura “vamos” mais uma vez, seguido por uma recusa, como segue (negrito nosso):

(p. 12)
C1 Almoço
<p>Oi, Clarice, como vai? Bem. O que você vai fazer agora? Vou almoçar, já é meio-dia e meia. Eu também vou. Oi, Marina. Oi, Clarice. Oi, Beatriz. Vamos almoçar, Marina? Que pena, não posso. Tenho reunião à uma hora. Então, bom trabalho. Obrigada. Tchau. Tchau.</p>

Nessa atividade, há a introdução do enunciado “que pena” seguido de “não posso”, que já havia aparecido nos diálogos anteriores. Também nesse caso temos a presença de uma justificativa junto com a recusa. Mais uma vez, é interessante observar o uso da expressão “que pena” bastante recorrente no português brasileiro, e que também serve para expressar o sentimento do interlocutor por ter que recusar o convite de alguém. Como vimos anteriormente, o ato de fala *recusar* é um ato ameaçador da *face*, assim a recusa tende a ser suavizada. Nesse caso o uso de “que pena” pode ser considerado um suavizador. No entanto, a própria expressão “que pena”, muitas vezes, tem a função de recusar. No exemplo, se fosse suprimido “não posso” do enunciado, o ato de fala *recusar* seria mantido do mesmo modo: “Que pena. Tenho reunião à uma hora”. Tal fato pode ser explorado pelo professor.

Na lição 3, intitulada “Comer e beber”, temos como proposta aprender como pedir alguma coisa. No entanto, o único caso de recusa que parece é relacionado a uma oferta. (No caso de pedido de informação, não consideramos a resposta negativa como recusa, e sim como negação, o que não será abordado neste trabalho. Por exemplo: Você está com fome? Não, mas estou com sede – diálogo dentro da lanchonete). Como a lição trata de pedidos feitos em um restaurante ou lanchonete, a recusa pode ser considerada menos comum. No entanto, a recusa ao pedido também poderia ser explorada no caso da falta de algum alimento, situação que também pode levar a uma sugestão e à recusa da sugestão. Sugerimos o seguinte exemplo que poderia acontecer em restaurante ou lanchonete entre garçom e cliente:

- Queria um suco de laranja.
- Não temos mais laranja. Sinto muito. Mas temos limonada.
- Hum, não gosto de limão. Então, pode ser uma água sem gás.
- Tudo bem.

Na lição, todavia, temos apenas um caso em que o ato de fala inicial pode ser interpretado como uma pergunta ou uma oferta. Os dados para contextualização não são suficientes para interpretar o ato de fala, pois nesse caso fatores como tom de voz, entoação e gestos faciais seriam necessários. Na página em que há o diálogo, temos a figura de alguns homens em pé no balcão de uma lanchonete ou bar, em uma situação informal. O diálogo é o seguinte (negrito nosso):

(p. 17)
A4 Na lanchonete
Você está com fome? Não. Mas estou com sede. O que você vai pedir? Um suco de laranja bem grande. Você não quer um sanduíche?
utra remete a uma sugestão indireta, hv Não, sanduíche, não. Só suco de laranja. Garçon, um suco de laranja grande, um suco de maracujá e um bauru.

Como mencionamos, “você não quer um sanduíche?” pode ser interpretado como uma simples pergunta. Porém, também poderia ser interpretado como uma oferta: “você não quer (que eu peça) um sanduíche?”, nesse caso, “não, sanduíche, não” seria uma recusa direta.

Na lição 4, intitulada “Hotel e cidade” temos a seguinte atividade:

(p. 23) Relacione os diálogos e as ilustrações

Um dos diálogos dessa atividade mostra o caso de uma sugestão seguida por uma recusa. Trata-se do seguinte texto (negrito nosso):

d.
Por que a senhora não vai ao museu? Fica perto daqui. Acho que não vou hoje. Talvez amanhã.

A mesma estrutura pode ser observada no diálogo da página 25, presente na atividade A4 (negrito nosso):

(p. 25) A4 É perto?
Eu gostaria de conhecer a cidade. O que o senhor pode me recomendar? Por que a senhora não vai visitar o Museu Paranaense? A que horas abre? Acho que às 9. É perto? Não muito. A senhora precisa tomar um táxi ou um ônibus. Mas eu quero andar a pé. Acho que não vou visitar o museu hoje. Talvez amanhã. Então, por que a senhora não vai ao Passeio Público? Fica perto daqui.

Nesse caso, é interessante observar o uso da recusa indireta para uma sugestão. Quando alguém diz “acho que não”, normalmente interpretamos tal estrutura como uma recusa. No caso do exemplo, o ato de fala inicial é uma sugestão. O professor pode explorar como fazer sugestões e como recusar sugestões de forma polida em português brasileiro, discutindo se o mesmo ocorre na língua materna dos aprendizes.

Na mesma lição, ainda há a proposta de ensinar localização e direções. Assim, na página 32 há a proposta de uma atividade com as placas de trânsito. Na atividade, o aprendiz deve relacionar as placas com dez situações. Junto das placas há a explicação sobre o que cada uma significa. Para o caso da placa de proibido parar ou estacionar, há a seguinte situação (negrito nosso):

(p. 32)
5. Estacionar aqui? De jeito nenhum. Aqui nem podemos parar.

A expressão “de jeito nenhum” remete a uma recusa direta, bastante comum em nosso dia a dia. Nesse caso, professor e aprendizes podem imaginar o ato de fala que antecederia tal enunciado: poderia ser o caso de uma sugestão ou de uma ordem. Por exemplo: “Por que você não estaciona aqui?” ou “Estacione aqui!”. Nesse caso, o professor deve estar atento para a importância da contextualização, principalmente no que se refere à relação entre os interlocutores em um caso como esse. Sabemos que ordem é um ato ameaçador da *face* do interlocutor. O enunciado “De jeito nenhum” com valor de recusa é considerado direto e reforça a ameaça à *face*. Assim, ele só deve ser usado em situações extremas, quando a ameaça é intencionada, ou em relações de proximidade ou familiaridade quando a intimidade entre as pessoas permite o uso de expressões mais diretas sem que isso abale o relacionamento entre elas.

Também na lição 5, intitulada “Moradia”, podemos encontrar um caso de recusa direta. Nesse caso, o contexto é bastante específico: trata-se de um corretor mostrando um imóvel para uma cliente. Pelo contexto e pela relação entre os interlocutores, é possível fazer a seguinte interpretação: como ato de fala inicial, há uma ordem indireta “vamos visitar a cozinha”, seguida pela recusa direta “não”. Segue diálogo (negrito nosso):

(p. 35)
A2 Esta sala é um pouco escura
Esta é a chave do portão. E esta menor é a da porta da sala. É a única entrada? É sim, senhora. Mas divisão interna é muito bem feita. Esta sala é um pouco escura. Vamos visitar a cozinha. A senhora vai gostar. Não. Primeiro quero ver os outros cômodos e, por último, a cozinha. Esta é a suíte principal com banheiro e roupeiro. Mas ela é mais escura do que a sala. Não bate sol! Os quartos do outro lado são mais ensolarados. ... Esta casa é muito úmida. Não gostei nem um pouco. É muito diferente do anúncio. Mas a senhora ainda não viu o quintal...

Na página 39, há um caso parecido, no entanto, em vez de uma ordem indireta, há uma sugestão. Diferentemente do diálogo apresentado anteriormente, que também apresenta a estrutura “vamos”, nesse caso há o ponto de interrogação, indicando que não se trata de uma ordem. “Vamos colocar a mesa aqui?” ainda poderia ser interpretado como uma pergunta. Como o título da atividade é “decoração da casa nova”, é possível imaginar duas pessoas negociando a decoração do ambiente. Outra pista que pode levar à inter-

pretação de uma sugestão é que a recusa direta “não” é seguida por “acho melhor colocar a televisão”, que remete a outra sugestão. Segue diálogo (negrito nosso):

(p. 39)
C2 Decoração da casa nova.
Vamos colocar a mesa aqui?
Não , acho melhor colocar a televisão.

Considerações finais

No livro didático, foi possível encontrar mais casos de recusa indireta e direta. Embora as duas pesquisas realizadas com falantes de português brasileiro (MENDES, 1996; BASTIANETTO; TORRE, 2009), mencionadas anteriormente, demonstrem a predominância de recusas indiretas no português brasileiro, pudemos observar que em alguns contextos é comum utilizar recusas diretas. É preciso levar em consideração também o fato de o livro analisado ser o primeiro de uma série e, portanto, voltado a aprendizes iniciantes, daí o uso de estruturas mais simples e diretas. Por outro lado, o livro trouxe situações que podem ser exploradas pelo professor em sala de aula, levando os alunos a refletirem sobre as diferenças interculturais que afetam o funcionamento do ato de fala *recusar* em diferentes situações. Embora o livro não tenha contextualizado todas as situações, ele fornece algumas pistas, como figuras, que podem ser exploradas em sala de aula. No caso dos diálogos sem contexto (como o da atividade da página 32), o professor deve estar atento para discutir com os alunos em que situações tal diálogo poderia ocorrer.

O livro didático não pode dar conta de todas as possibilidades que o trabalho com atos de fala oferece. *Recusar* é um ato de fala importante que aparece em diversas situações do dia a dia. Afinal, saber recusar e entender uma recusa é essencial para o equilíbrio de nossas relações (RUBIN, 1982). Assim, cabe ao professor estar preparado para explorar as atividades do livro didático da melhor forma possível, mantendo-se atento para a importância da contextualização no caso do ensino de atos de fala. Ademais, o professor também pode explorar as diferenças na realização dos atos de fala em diferentes culturas, propondo que os aprendizes comentem sobre sua própria cultura.

Concordamos com Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 201), que diz que “os atos de linguagem são realidades linguísticas ‘incontornáveis’, pois os valores ilocutórios, diretos e indiretos, são parte integrante do sentido dos enunciados e dos textos”. É preciso investir na melhor compreensão dos atos de fala, que são produzidos por falantes em todas as línguas, e “nos atingem ao longo de nossa existência” e “nos perseguem sem trégua” (2005, p. 203). Assim, o trabalho com os atos de fala é uma excelente ferramenta para o professor enriquecer sua aula, e auxiliar os aprendizes a desenvolverem a competência pragmática e o respeito intercultural, tornando-os mais bem preparados para “viverem” a língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer* – Palavras e Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BALEGHIZADEH, S. Speech acts in English language teaching. *Iranian Journal of Language Studies (IJLS)*, v. 1, n. 2, 2007.

BASTIANETTO, P. C.; TORRE, M. Atos de fala e interculturalidade: proposta de material didático para a formação sociolinguística de professores brasileiros de língua italiana. *Caligrama*, Belo Horizonte, v. 14, p. 81-100, dez. 2009.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (Ed.). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. (Series Advances in discourse processes. Volume XXXI). Norwood: Ablex Publishing, 1989.

GUTIERRES, A. Relevância da pragmática e da teoria dos atos de fala para o ensino de inglês como língua estrangeira: tratamento dado a *greetings* em materiais didáticos. *The Specialist*, v. 9, n. especial, p. 187-209, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso*. Niterói: EdUFF, 2005.

LIMA, E. O. F. L.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S.A.; BERGWEILER, C.G. *Novo Avenida Brasil 1 – Curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: E.P.U., 2008.

MENDES, E.A.M. Aspecto da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, v. 1, p. 31-41, jan./jun. 1996.

NELSON, G. L.; CARSON, J.; AL BATAL, M.; EL BAKARY, W. Cross-cultural pragmatics: strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 23, n. 2, p. 163-89, 2002.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002.

RUBIN, J.; How to tell when someone is saying 'no' revisited. In: WOLFSON, N.; JUDD, E. (Ed.). *Sociolinguistic and language acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1982.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

WILLIAMSON, E. S. Are we teaching real talk?. *New Routes*, São Paulo, n. 46, jan. 2012.

WOLFSON, N.; MARMOR, T.; JONES, S. Problems in the comparison of speech acts across cultures. In: BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (Ed.). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: Ablex Publishing, 1989. (Series Advances in discourse processes. Vol. XXXI).

O ensino da oralidade: um panorama anterior aos PCN-EF/98

(The teaching of oral language: an overview before the PCN-EF/98)

Paula Gaida Winch¹

¹Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)

pgwinch@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims to provide an overview of oral language taught in Portuguese Language (PL) classes in the 80s and 90s. For that, it was carried out a survey of papers published at Gel Seminars Proceedings from 1978 to 1998. We found 10 papers about PL teaching, articulated with oral language, and 12 about oral language, articulated with teaching. From a deeper reading of these papers, we could observe that more importance started being attributed to oral language in 80s, with the conversational studies. The speaking skill is slightly worked in PL classes and, according to the papers analyzed, this work is conducted in order to improve students' writing skill. Thus, the oral language serves as an instrument that facilitates the learning and the improvement of the writing skill, which is a predominant concern in most of the papers.

Keywords: Portuguese Language; teaching; oral language; Gel proceedings.

Resumo: Este artigo visa a traçar um panorama acerca do ensino da oralidade em aulas de Língua Portuguesa (LP) nas décadas de 80 e 90. Para isso, realizou-se um levantamento dos artigos publicados nos Anais dos Seminários do Gel de 1978 a 1998. Encontraram-se 10 trabalhos sobre ensino de LP, articulados à oralidade, e 12 sobre língua oral, articulados ao ensino. Mediante leitura aprofundada desses trabalhos, constatou-se que se começa a atribuir maior importância à língua oral em meados da década de 1980, com os estudos conversacionais. A oralidade é pouco trabalhada nas aulas de LP e, conforme os trabalhos analisados, esse trabalho ocorre devido à busca por aprimorar a habilidade de escrever dos alunos. Assim, a oralidade constitui-se em um instrumento facilitador da aprendizagem e do aprimoramento da escrita, a qual é uma preocupação predominante na maioria dos trabalhos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; ensino; língua oral; Anais do Gel.

Considerações iniciais

Estamos presenciando, mediante as políticas públicas referentes ao ensino de Língua Portuguesa (LP), uma maior reflexão, ou ao menos uma orientação, no sentido de que a oralidade seja vista como um dos tópicos a serem trabalhados nas aulas de LP, da mesma forma que a produção textual, a análise linguística e a leitura.

Evidenciamos essa preocupação com o desenvolvimento da expressão oral, por parte dos alunos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa – PCN-EF (BRASIL, 1998). No documento em questão, orienta-se para que o ensino da língua materna seja organizado a partir de três práticas: (1) prática de escuta e de leitura; (2) prática de produção de textos escritos e orais; e, (3) prática de análise linguística. Percebemos, nessas práticas, que a oralidade é contemplada na escuta, entendida como “movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais” (BRASIL, 1998, p. 35), e na produção de textos orais. Ao longo do referido documento, há um conjunto considerável de orientações sobre como

ensinar a língua na modalidade oral em sala de aula, tanto no que diz respeito à escuta de textos orais quanto à produção de textos orais.

No Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 (BRASIL, 2010), também está colocada a preocupação com o desenvolvimento da oralidade, sendo necessário que as coleções didáticas proponham atividades para desenvolver a expressão oral dos alunos. Nesse Guia, sugere-se que os conteúdos de LP estejam organizados a partir de quatro eixos de ensino: (1) leitura; (2) produção de textos escritos; (3) oralidade; e, (4) conhecimentos linguísticos. Ao compararmos esses quatro eixos com as três práticas propostas nos PCN-EF, percebemos que

[...] há um desdobramento no que se refere à produção escrita e à produção oral do aluno, o que podemos entender como forma de dar maior ênfase ao fato de que, na escola, a oralidade também deve ser trabalhada e na mesma proporção que a escrita, a leitura e os conhecimentos linguísticos. Ela não é um apêndice do trabalho com a escrita. (WINCH, 2011, p. 6)

Diante dessas orientações apontando a necessidade de tratar, nas aulas de LP, a língua na modalidade oral, questionamo-nos sobre como o ensino da oralidade vem sendo representado em pesquisas e trabalhos acadêmicos. Assim, visamos, neste artigo, a traçar um panorama do modo como era pensado o ensino da oralidade em aulas de LP, tendo por referência o período em que as ideias linguísticas começaram a difundir-se de forma mais intensa, fim da década de 1970, até a publicação dos PCN-EF de LP, em 1998.

Partimos do pressuposto de que os PCN-EF, devido a apresentarem orientações explícitas sobre como conceber a oralidade e como incluí-la como conteúdo nas aulas de LP, conforme já mencionamos, podem ser tomados como marco para o desenvolvimento de práticas de ensino em sala de aula voltadas ao desenvolvimento da oralidade. Almejamos, em pesquisas futuras, contemplar as produções acadêmicas posteriores à publicação desse documento.

Para traçar esse panorama, realizamos um levantamento dos trabalhos referentes ao ensino da oralidade publicados nos Anais dos Seminários do Gel (<<http://www.gel.org.br/busca-gel/index.php>>), de 1978¹ a 1998, contemplando trabalhos publicados da primeira à vigésima sétima edição do evento.

Decidimos utilizar esses trabalhos como *corpus* da pesquisa devido à relevante contribuição dos Seminários do Gel para com as discussões e os avanços na área da Linguística, de modo que as edições do evento iniciam concomitantemente com a difusão dos estudos linguísticos e estendem-se até hoje, retratando, assim, parte da história do ensino da LP, bem como tendências em pesquisas e trabalhos acadêmicos, seja em relação à fonologia, à semântica, à sintaxe, à morfologia, à literatura, à produção textual, à leitura, ao ensino de língua materna e ao de língua estrangeira.

Realizamos a seleção dos trabalhos a serem analisados a partir dos seus títulos, os quais apresentam, em sua maioria, elevado grau de especificidade, permitindo a identificação do assunto do trabalho e a existência de relação ou não com o ensino da oralidade. Selecionamos todos os trabalhos sobre ensino de LP (25), cujo título não traz especifica-

¹ primeira edição do evento ocorreu em 1975. Entretanto, as publicações *on-line* iniciam a partir de 1978. Juntamente com as publicações desse último ano, há trabalhos apresentados no evento em 1975.

ções, para, posteriormente, verificarmos se contemplam a oralidade; e, também, todos sobre língua na modalidade oral (38), para, após, vermos se há ou não relação com o ensino.

Dessa forma, dentre um conjunto de 1975 trabalhos, selecionamos 63 deles para lermos na íntegra.

Comentários e discussões acerca dos trabalhos selecionados

Comentamos e discutimos os trabalhos selecionados nos itens a seguir: Trabalhos sobre ensino de LP; e Trabalhos sobre língua na modalidade oral.

Trabalhos sobre ensino de LP

Encontramos um total de 25 trabalhos voltados ao ensino de LP, cujos títulos não trazem especificações sobre o aspecto da língua materna contemplado no decorrer do trabalho. A partir da leitura dos mesmos, constatamos que 10, dentre os 25, fazem menção à oralidade.

Representamos esses trabalhos em uma tabela (Tabela 1), conforme seu ano de publicação e o fato de fazerem ou não menção à oralidade. Nessa tabela, não incluímos o ano 1979, pois não há publicação *on-line*, nem os anos 1980, 1981, 1982, 1984, 1985, 1988, 1990, 1997, 1998, visto que, nas edições do evento realizadas nesses anos, não encontramos trabalhos voltados para o ensino de LP. Optamos por utilizar dois traços (--) para indicar que não há trabalhos, em vez de número (00), para uma melhor visualização.

Tabela 1: Panorama dos trabalhos voltados ao ensino de LP

ANO	Fazem menção à oralidade	Não fazem menção à oralidade
1978	02	01
1983	--	02
1986	--	01
1987	01	03
1989	01	01
1991	02	01
1992	01	--
1993	02	01
1994	01	02
1995	--	02
1996	--	01
Subtotais	10	15
Total	25	

Dentre esse conjunto de trabalhos voltados ao ensino de LP, ao total 25, centramos nossa atenção, conforme o objetivo deste artigo, nos 10 trabalhos que mencionam a oralidade, a saber: Rodrigues (1978); Centola (1980); Silva, Moraes (1987); Fregonezi (1989, 1991); Cunha, Guimarães, Calçada (1991); Guimarães et al. (1992); Bortolanza (1993); Cunha et al. (1993); e Fernandes (1994).

Para traçarmos comentários acerca desses trabalhos, explicitando as considerações contidas neles sobre oralidade, dividimo-los em quatro grupos:

- a. Apresentação de documentos que orientaram o ensino de LP (04 trabalhos);
- b. Relato de pesquisas realizadas junto a professores de Educação Básica (03 trabalhos);
- c. Relato de processo de reformulação de grade curricular ou programa de ensino de LP (02 trabalhos);
- d. Relato de experiência vivenciada em sala de aula (01 trabalho).

A seguir, tratamos, em separado, os trabalhos inseridos em cada um desses grupos.

Apresentação de documentos que orientaram o ensino de LP

Nos trabalhos inseridos neste grupo – Rodrigues (1978), Fregonezi (1989; 1991), Cunha et al. (1993) – há menção a vários documentos que nortearam o ensino de LP, no decorrer de sua história, e que mencionam, de forma explícita, a importância ou o tratamento a ser atribuído ao desenvolvimento da expressão oral por parte dos alunos nas aulas de LP.

Rodrigues (1978) faz menção a orientações contidas na Resolução CFE² n. 853/71, decorrente da Lei n. 5692/71, que estabelece as Diretrizes Curriculares. Mediante a legislação, a expressão oral dos alunos seria desenvolvida a partir da leitura de textos literários. Conforme aponta o autor, não havia preocupação em evidenciar as diferenças entre língua escrita e língua oral e nem em reconhecer as variantes linguísticas.

Fregonezi (1989) também se refere à Resolução, acima citada, expondo que a oralidade está entre os objetivos do ensino de LP, consoante fragmento da Resolução presente em seu trabalho: “A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos sob a dupla forma oral e gráfica, o que valer dizer leitura, escrita, comunicação oral” (p. 355). O autor também aponta que os livros didáticos, daquele momento, visavam ao desenvolvimento de habilidades de falar, escutar, ler e escrever mediante a realização de exercícios de leitura, de linguagem oral, de conteúdo gramatical e atividade de redação.

Em outro trabalho do referido autor, datado de 1991, encontramos referência a documentos que se estendem da década de 1950 a de 1980. Primeiramente, é citada a Portaria Ministerial n. 1045/51, que traz sugestões metodológicas para desenvolvimento do ensino, as quais englobam a indicação de textos de leitura, de exercícios de linguagem oral e redação... (FREGONEZI, 1991, p. 486).

Em segundo lugar, há menção a instruções, publicadas pelo CFE em decorrência da LDB, Lei n. 4025/61, sob o título “Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português”. Nessas instruções, “acham-se colocadas, de modo bastante explícito, recomendações quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas à Expressão Oral, à Expressão Escrita e à Gramática Expositiva” (p. 487).

² Conselho Federal de Educação, atual Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em terceiro lugar, encontra-se menção à LDB, Lei n. 5692/71, que regulamenta sobre alterações na denominação da disciplina Língua Portuguesa, passando essa a ser denominada “Comunicação e Expressão”.

Por último, é mencionado um documento, criado pelo MEC em 1986, intitulado “Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa”, o qual, segundo palavras de Fregonezi (1991, p. 485), indica que “o objetivo do ensino de língua portuguesa é o treinamento de quatro habilidades específicas – o falar e o escrever, o ouvir e o ler”. E ele complementa: “Assim, sendo, são trabalhadas atividades de expressão escrita – escrever/ler – e habilidades de linguagem oral – falar/ouvir” (FREGONEZI, 1991, p. 485).

Em Cunha et al. (1993) também há referência à Portaria Ministerial n. 1045/51 e ao Documento n. 91372/85, o qual, após recomendar a formação do ouvinte e do leitor, “recomenda igualmente a formação do falante e do autor de textos orais e escritos que respondam às necessidades de expressão do aluno...” (p. 257).

De acordo com esses trabalhos, podemos constatar que, no decorrer da constituição do ensino de LP, tem-se uma preocupação constante, quanto a documentos legais, com o desenvolvimento da expressão oral por parte dos alunos. Essa preocupação fica evidente nas indicações de atividades a serem realizadas em sala de aula envolvendo língua oral, tal como leitura oral de textos literários, exercícios de linguagem oral, bem como na escolha da nomenclatura “Comunicação e Expressão” para denominar a disciplina escolar voltada ao ensino de LP.

Relato de pesquisas realizadas junto a professores de Educação Básica

Os trabalhos inseridos neste grupo – Cunha, Guimarães, Calçada (1991), Guimarães et al. (1992) e Fernandes (1994) – apresentam resultados obtidos a partir da aplicação de questionário e/ou realização de entrevistas com professores atuantes na Educação Básica. Destacamos, aqui, os resultados que dizem respeito ao desenvolvimento da expressão oral nas aulas de LP.

Cunha, Guimarães e Calçada (1991) realizaram entrevistas com professores que atuaram entre décadas de 60 e 80. Nos resultados da pesquisa, eles apontam que os professores mencionam, como uma das maiores dificuldades no ensino de LP, “o desconhecimento das duas modalidades da língua: a oral e a escrita. O aluno transfere para o texto escrito as propriedades da língua oral” (p. 195).

Guimarães et al. (1992) relatam resultados obtidos a partir da análise de questionários respondidos por 120 professores da rede pública e/ou privada. Nas respostas à pergunta sobre ao que se atribui ou deve se atribuir maior ênfase,

[...] aparece, em primeiro lugar, a redação ou construção de textos (67%), seguida pela interpretação e estudos de textos (56,7%), gramática (54,2%) e leitura (50%)...Com índice de importância extremamente baixo (1 ou 2 ocorrências), observamos a preocupação com a expressão oral, a ortografia e a morfologia especificamente. (GUIMARÃES et al., 1992, p. 251, sublinhado no original)

Conforme a pesquisa, como sugestão para aprimorar o ensino, as professoras apontam a leitura em voz alta, a qual pode auxiliar a “corrigir defeitos de dicção, proce-

der a análise estética do texto e ainda confirmar a observação dos fatos da linguagem, na análise do emprego e do valor das palavras nos seus princípios morfo-sintáticos” (GUILMARÃES et al., 1992, p. 253).

Por último, no trabalho de Fernandes (1994), são apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação de questionários a 512 professores do ensino fundamental, atuantes em diferentes regiões do país. Destaca-se que, nas respostas à primeira pergunta sobre os conteúdos que as professoras mencionaram ter aprendido durante seu processo de escolarização, há predomínio de aspectos gramaticais tratados a partir de um ensino tradicional da metalinguagem, sendo que “as atividades que se enquadram na área de expressão oral aparecem discretamente nos questionários” (FERNANDES, 1994, p. 690). Entretanto, nas respostas à terceira questão sobre conteúdos que estão ministrando em suas aulas, “as atividades que desenvolvem o espírito crítico e trabalham com expressão oral tiveram aumento significativo – a categoria debates/diálogos passou de 11 ocorrências (na 1ª questão) para 40 (na 3ª questão); dramatização, de 6 para 28; e expressão oral, de 21 para 82” (p. 693).

Nos resultados dessas pesquisas junto aos professores, percebemos um interesse crescente em trabalhar a língua oral em sala de aula, visto que o desconhecimento das particularidades da língua oral, por parte do aluno, é tido como um dos problemas do ensino. Há também sinalizações de que se começa a desenvolver um maior número de atividades tendo como foco a oralidade, tais como diálogos, debates, dramatizações e exercícios de expressão oral.

Relato de processo de reformulação de grade curricular ou programa de ensino de LP

Fazem parte deste grupo os trabalhos de Centola (1980) e de Silva e Moraes (1987), os quais relatam um repensar nos conteúdos a serem ministrados nas aulas de LP.

Centola (1980), considerando a crítica ao ensino de LP, devido à maioria dos alunos, após concluir ensino fundamental e médio, não ser capaz de escrever ou falar de modo coerente sobre um assunto específico, relata o processo de reelaboração da grade curricular de LP para o ensino fundamental. Na grade proposta, dentre os aspectos priorizados no ensino da língua materna, tem-se “A linguagem oral como um dos objetivos do ensino” (p. 13).

Silva e Moraes (1987), tendo por referência o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina/SC, referente ao período de 1985 a 1988, relatam sobre o projeto de reformulação do programa de ensino para 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano). Nesse projeto, observa-se uma preocupação com o desenvolvimento da oralidade, visto que uma das etapas do programa é: “Elaboração sistemática do código escrito e oral através da narração, da poesia, da dramatização” (p. 405). Esse tratamento a ser atribuído à oralidade é justificado pelo fato de que o aluno necessita compreender as diferenças entre código oral e código escrito, para, assim, melhorar seu desempenho na produção escrita, objetivo maior do projeto.

Nesses trabalhos, observamos que a língua em sua modalidade oral é inserida, na década de 1980, em alguns programas de LP, sendo que essa inserção ocorre, parcialmente, visando ao aprimoramento dos alunos no uso da língua na modalidade escrita.

Relato de experiência vivenciada em sala de aula

Encontramos em apenas um trabalho – Bortolanza (1993) –, o relato de atividade desenvolvida no âmbito da aula de LP cujo foco é o desenvolvimento da expressão oral por parte dos alunos. Trata-se de mostrar como o teatro é produtivo no ensino da língua, por ele desinibir, desbloquear o aluno. Também há menção a atividades que trabalham com a expressão oral, tais como: situações de fala em torno de tema de interesse da classe; dramatizações; encenações de textos escritos.

Trabalhos sobre língua na modalidade oral

Encontramos, considerando o título, um total de 38 trabalhos cujo foco é a língua na modalidade oral. Mediante leitura mais aprofundada, percebemos que os trabalhos têm enfoques diferentes e podem ser organizados em quatro grupos temáticos, a saber: 1) Caracterização dos gêneros orais; 2) Análise de aspectos da língua oral; 3) Diferenças entre escrito e oral; e, 4) Ensino e oralidade.

Representamos esses 38 trabalhos em uma tabela (Tabela 2), conforme ano de publicação e o grupo temático ao qual pertencem. Não incluímos, nessa tabela, o ano de 1979, em que não há publicação *on-line*, nem os anos 1980, 1983, 1984, 1992, 1993 e 1997, pois nas edições do evento realizadas nesses anos não encontramos trabalhos referentes à língua na modalidade oral.

Tabela 2: Panorama dos trabalhos sobre língua na modalidade oral

ANO	Caracterização de gêneros orais	Análise de aspectos da língua oral	Diferenças entre oral e escrito	Ensino e oralidade
1978	--	--	--	01
1981	--	--	01	02
1982	--	--	01	--
1985	--	--	--	01
1986	--	--	--	01
1987	01	01	--	02
1988	--	03	--	--
1989	--	04	01	02
1990	01	--	01	01
1991	01	02	--	--
1994	--	02	02	02
1995	--	01	--	--
1996	02	01	--	--
1998	--	01	--	--
Subtotais	05	15	06	12
Total			38	

Centramos nossa atenção nos trabalhos sobre ensino e oralidade, tendo em vista o objetivo deste artigo.

Ensino e oralidade

Os trabalhos que fazem menção à oralidade em sala de aula perfazem um total de 12 trabalhos – Witter et al. (1978), Santos (1981), Fonseca (1981), Gomes (1985; 1986; 1987), Milanez (1987), Mendonça (1989; 1990), Moraes (1989), Fiorin (1994), Mauro, Nicolau (1994). Traçamos, na sequência, comentários mais aprofundados sobre eles.

O trabalho de Witter et al. (1978) é uma pesquisa empírica, realizada junto a alunos de ensino médio, buscando aperfeiçoar a escrita. A atividade proposta, para ser desenvolvida em sala de aula consistiu de três etapas: 1. Pré-teste – solicitação de escrita de uma redação; 2. Treino – divisão da turma em dois grupos, sendo que um deveria produzir uma redação oral coletiva e outro deveria ser o “juiz”; e 3. Pós-teste – solicitação de escrita de outra redação. Para avaliação dos alunos, bem como da eficiência do treino coletivo da redação oral, comparou-se a primeira redação escrita (no pré-teste) com a segunda (no pós-teste). Não há considerações sobre o uso, pelos alunos, da língua na modalidade oral durante o treino coletivo de redação oral e consideram-se apenas as produções escritas.

Santos (1981) aconselha, para aprimorar a produção escrita dos alunos, “leitura orientada; abordagem de assuntos da atualidade ligados à vivência do estudante, estimulando-o a ler, a refletir e falar – produção oral” (p. 178, sublinhado no original). Assim, leitura e produção oral aparecem como pré-requisitos à escrita. Em relação à produção oral, a autora acrescenta que “não pode ser negligenciada, e que precede sempre a atividade central – escrever, sucedendo à leitura” (SANTOS, 1981, p. 179).

O trabalho de Fonseca (1981) é um texto dirigido aos professores da educação básica. O autor aborda o problema enfrentado pelo professor – trabalhar com alunos portadores de defeitos de fala –, e faz sugestões de exercícios corretivos que podem ser realizados por esse profissional. São exercícios de fonologia baseados na repetição de palavras isoladas. Nesses exercícios, o oral é utilizado em função do desenvolvimento de um falar tido como “correto”, visto parecer não serem aceitas as variedades linguísticas naquele momento; percebemos isso na expressão “defeitos de fala”, empregada pela autora.

Gomes (1985) traz colocações sobre a leitura em voz alta, ressaltando a pouca importância que lhe é atribuída em sala de aula. Percebemos que a referida autora apresenta um conceito bem amplo para leitura oral: “A leitura em voz alta pode ser feita desde a forma mais simples – dar uma simples notícia; confirmar e ilustrar uma opinião – como para dar informações a outras pessoas ou recreá-las” (p. 55). Trata-se de um conceito que se afasta da ideia de que leitura em voz alta sempre tem por base e limita-se a um texto na modalidade escrita, ou seja, corresponde unicamente a passagem de um texto da modalidade escrita para a oral.

Gomes (1986) fornece orientações sobre o desenvolvimento da leitura oral em sala de aula, apontando alguns aspectos que devem ser observados, tal como a postura do professor, relatando que “vestígios não-verbais como expressões faciais, certos movimentos do professor, podem também funcionar como fatores de entrave no processo de leitura oral” (p. 166). A autora menciona que a leitura oral “pode ser utilizada no início da formação do processo de ler” (p. 166). Contudo, também “pode ser utilizada nos mais variados contextos da vida humana e que, por este fato, o professor deve preocupar-se em multiplicar as experiências deste tipo de leitura” (GOMES, 1986, p. 168)

Em trabalho posterior, Gomes (1987) aponta que, por muito tempo, a leitura oral predominou nas escolas, até quando pesquisas começaram a demonstrar que “as crianças ensinadas através da leitura oral tendiam a ser mais vagarosas” (p. 198). Assim, passou-se a negligenciar a leitura oral, o que gerou “efeitos negativos, até mesmo pelo não reconhecimento do valor da oralidade” (p. 198).

Milanez (1987), no próprio título de seu trabalho “A hora e a vez do oral no ensino do Português”, já anuncia que defende uma “pedagogia do oral”, ressaltando a importância do desenvolvimento da expressão oral, bem como dando-nos a entender que não havia muito espaço para a oralidade no ensino até aquele momento. A questão do pouco espaço para a oralidade fica evidente nas palavras da autora:

[...] a situação da oralidade no ensino de língua materna parece a mesma de tradicionalmente: além de desconsiderada como variedade de língua [...] é desconsiderada também como meio de comunicação, uma vez que o aluno é avaliado pelo o que escreve, não pelo que fala, como se a escrita fosse o veículo máximo de comunicação entre os homens. (MILANEZ, 1987, p. 239)

Em contraposição a isso, a autora afirma: “sabe-se, no entanto, que a oralidade é condição fundamental de existência de uma língua e é sem dúvida o único instrumento de comunicação indispensável ao homem” (MILANEZ, 1987, p.239).

Como justificativa para esse predomínio da escrita sobre a oralidade, a autora menciona que:

[...] enquanto a escrita nasce nos bancos escolares, adquirida por estratégias pedagógicas, a língua oral nasce no lar, no berço, via natural, sem esforço. E a criança chega à escola, falando, entendendo e sendo entendida. Reside nessa especificidade a causa do oral ter sido sempre relegado a um segundo plano; parece fazer mais sentido, ensinar algo que ainda não se conhece. Daí o privilégio da escrita durante todo o período escolar. (MILANEZ, 1987, p. 240)

Destacamos alguns requisitos apresentados pela autora (MILANEZ, 1987), visando ao desenvolvimento de uma pedagogia do oral, a saber:

- considerar as especificidades da língua na modalidade oral;
- “considerar a sua diversidade, ou seja, a grande variedade de tipos de produções textuais” (p. 242);
- trabalhar com a língua inserida em um processo interativo de comunicação, ou, “aprender a língua em situação” (p. 244).

Mendonça (1989) aponta a dificuldade em alfabetizar adultos e indica a competência comunicativa como a que deve ser primeiramente trabalhada, por ser algo que o aluno já está familiarizado. Essa competência seria articulada com a competência de ler e de escrever, já que “essa articulação é indispensável para palavra escrita [...] é um elo pragmático” (p. 437).

Em trabalho seguinte (MENDONÇA, 1990), o autor também trata da alfabetização de adultos. Ele salienta a importância de se trabalhar a língua na modalidade oral em

sala de aula, apontando que “uma das causas do fracasso no processo de alfabetização de adultos nos países da África e da América Latina é a exclusão da oralidade e, por conseguinte, da cultura do educando” (1990, p. 482).

O autor enfatiza a importância do diálogo em sala de aula, mencionando que “o oral é a base da atividade didática” (MENDONÇA, 1990, p. 483).

Mendonça também relata que no Manual de Alfabetização de Adultos, de cuja elaboração ele participa, sugere-se que o professor desenvolva história oral coletiva continuada, escrevendo-a na lousa, estimule a realização de conversas, relatos, debates e entrevistas; enfim, recupere “a fala como ponte para a introdução na escrita” (1990, p. 485).

Moraes (1989) relata sobre curso ministrado aos professores do ensino fundamental sobre problemas da fala e da escrita na escola. Nas constatações, a autora afirma: “podemos enfatizar que a aprendizagem da leitura e da escrita constitui etapa posterior à aquisição e automatização da língua falada, que deve ser encarada como ponto de partida para o aprendizado do escrito: fala, leitura e escrita não podem ser vistas como funções autônomas, mas abertas umas às outras” (MORAES, 1989, p. 119).

Fiorin (1994) não traz considerações sobre a oralidade diretamente associada ao ensino, mas aponta a inserção tardia da oralidade nos estudos linguísticos; o que, de certa forma, está associada à sua inserção em sala de aula. O autor afirma que:

Embora a linguística tenha afirmado de há muito a primazia da língua oral sobre a língua escrita, construiu seus modelos textuais com base na escrita, onde há uma estabilidade maior, e só com os estudos conversacionais incorporou de fato a especificidade do oral. (FIORIN, 1984, p. 22)

Mauro e Nicolau (1994) desenvolvem a análise conversacional de uma interação estabelecida em sala de aula. Essa interação ocorreu durante processo de alfabetização, no qual se elegeu a oralidade como ponto de partida. Nas palavras das autoras: “a oralidade foi enfocada como princípio orientador da ação educativa e não como objeto de estudo” (MAURO; NICOLAU, 1994, p. 947).

Podemos constatar, a partir desses trabalhos, que a oralidade, nas décadas de 1980 e 1990, fez-se presente no ensino de LP como um recurso que o aluno traz consigo quando começa a frequentar a escola. Em outras palavras, a capacidade de comunicar e de expressar-se, utilizando a língua na modalidade oral, é vista como já tendo sido desenvolvida pelo aluno, de forma plena e satisfatória, em período precedente à inserção no espaço escolar. Assim, entende-se que a oralidade pode auxiliar na compreensão da correspondência entre sons e letras durante a etapa da alfabetização e também contribuir para o aprimoramento da produção textual escrita, no decorrer da escolarização; sem ser destinado espaço para tratá-la, de modo independente, nas aulas de LP.

Conclusões

Mediante os trabalhos selecionados e discutidos acima, percebemos a atribuição de uma maior importância à língua em sua modalidade oral a partir da década de 1980, quando se iniciam os estudos conversacionais. Apesar de haver orientações em documentos legais, desde década de 1950, de que se deveria tratar a língua na modalidade oral,

temos uma inserção tímida da oralidade nas aulas de LP e, conforme exposto na maioria dos trabalhos, uma inserção que ocorre em função da busca por aprimorar a habilidade de escrever dos alunos.

O tratamento da língua oral em sala de aula é visto como um meio utilizado a fim de que o aluno consiga compreender as diferenças entre a escrita e a oralidade ou como um modo de familiarizar o aluno com a língua na modalidade escrita, a partir do que se considera que ele já tem conhecimento suficiente, nesse caso, a língua na modalidade oral.

Assim, a oralidade assume a função de instrumento facilitador da aprendizagem e do aprimoramento da escrita, a qual é preocupação predominante na maioria dos trabalhos analisados. Essa constatação vai ao encontro do exposto por Milanez (1987), quando a autora relata que há uma supervalorização da escrita, pois o aluno é avaliado a partir da produção escrita, sendo desconsiderada sua produção oral.

Outra função assumida pela oralidade é a de guiar a prática pedagógica, tal como referenciada por Mendonça (1990), o que remete para a consideração da oralidade como plano de fundo, a qual oferece condições para o desenvolvimento de conteúdos que são legitimados como objeto de ensino da LP. Em qualquer uma das duas funções atribuídas à oralidade, ela tem um papel secundário no ensino de LP, em comparação, especialmente, com a escrita.

No âmbito dos estudos linguísticos, também identificamos maior valorização do escrito em prol do oral, pois, conforme Fiorin (1994), apesar de se reconhecer a importância do oral, a linguística “construiu seus modelos textuais com base na escrita, onde há uma estabilidade maior, e só com os estudos conversacionais incorporou de fato a especificidade do oral” (p. 22).

Podemos, ainda, articular essa concepção de oralidade – como recurso/instrumento facilitador da aprendizagem da escrita com a descrição trazida nos PCNs, sobre como a oralidade vinha sendo trabalhada: “as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos” (BRASIL, 1998, p. 24). Nos trabalhos analisados, esses conteúdos correspondem à escrita.

Em linhas gerais, podemos dizer que se começa a dedicar maior atenção à língua na modalidade oral, considerando trabalhos acadêmicos, a partir de meados da década de 1980, visto que é nos anos finais da referida década que constatamos uma maior aparição de trabalhos sobre ensino de LP contemplando a oralidade, de trabalhos voltados à análise de aspectos da língua oral bem como de trabalhos sobre língua oral articulados ao ensino.

Tendo em vista as orientações para ensino de LP contidas nos PCN-LP e no Guia 2011, esperamos que a oralidade conquiste mais espaço nas aulas de LP – sendo pensada como uma habilidade a ser desenvolvida, assim como a leitura, a escrita e análise linguística; e que também se multiplique o contingente de pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre esse objeto de ensino.

REFERÊNCIAS

- BORTOLANZA, J. O teatro e o ensino de português. In: SEMINÁRIO DO GEL, 22, 1993. *Anais...* São Paulo, 1993, p.585-592. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1307741539_80.bortolanza_joao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Portuguesa.* Brasília: Ministério da Educação, 2010. 152 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>>. Acesso em: 21 mar. 2011.
- CENTOLA, R. de C. A.. O ensino de Língua Portuguesa no ensino secundário: tentativa de renovação. In: SEMINÁRIO DO GEL, 3., 1980. *Anais...* São Paulo, 1980, p. 11-14. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1303871547_3.centola_rita.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- CUNHA, A. de A.; GUIMARAES, E.; CALÇADA, G. F.; GOES, M. L. P. de S. O ensino de língua portuguesa na memória da escola brasileira. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 22, 1993. *Anais...* São Paulo, 1993, p. 253-260. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1307621363_35.cunha_etal.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.
- CUNHA, A. de A.; GUIMARÃES, E.; CALÇADA, G. F. Projeto de Pesquisa – “Fases do ensino de Língua Portuguesa em São Paulo nas décadas de 60, 70 e 80: levantamento, avaliação e propostas”. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 20., 1991. *Anais...* São Paulo, 1991, p. 190-195. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1306849601_30.cunha_etal.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.
- FERNANDES, A. G. O professor de Português de 5ª a 8ª séries do 1º grau: sua formação e atuação. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 23., 1994. *Anais...* São Paulo, 1994, p. 689-696. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1308233904_97.fernandes_annie.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.
- FIORIN, J. L. Linguística: perspectivas e aplicações. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 23., 1994. *Anais...* São Paulo, 1994, p. 18-25. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1308071319_3.fiorin_jose.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- FONSECA, O. Correção de defeitos de fala, relato de experiência. In: SEMINÁRIO DO GEL, 4., 1981. *Anais...* São Paulo, 1981, p. 301-323. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1304358586_22.fonseca_onosor.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- FREGONEZI, D. E. O ensino de língua materna: a(s) competência(s) do professor. In: SEMINÁRIO DO GEL, 18., 1989. *Anais...* São Paulo, 1989, p. 353-366. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1309092897_44.fregonezi_durvali.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. O ensino de língua materna: conteúdo programático de língua portuguesa. In: SEMINÁRIO DO GEL, 20., 1991. *Anais...* São Paulo, 1991, p. 484-491. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1307032750_70.fregonezi_durvali2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

GOMES, M. S. A. Leitura Oral. In: SEMINÁRIO DO GEL, 10, 1985. *Anais...* São Paulo, 1985, p. 54-56. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1305121267_12.gomes_maria.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. Voltando a refletir sobre a leitura oral. In: SEMINÁRIO DO GEL, 12, 1986. *Anais...* São Paulo, 1986, p. 165-169. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1305216497_18.gomes_maria.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. A leitura oral e seus objetivos. In: SEMINÁRIO DO GEL, 15, 1987. *Anais...* São Paulo, 1987, p. 198-204. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1305643697_20.gomes_maria.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

GUIMARÃES, E.; CALÇADA, G. F.; CUNHA, A. de A.; BORGES, M. Z.; GOES, M. L. P. de S. Ainda notícias da pesquisa – “Fases do ensino de Língua Portuguesa em São Paulo nas décadas de 60, 70 e 80: levantamento, avaliação e propostas”. In: SEMINÁRIO DO GEL, 21, 1992. *Anais...* São Paulo, 1992, p. 250-256. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1309086315_1992xxi134.guimaraes_et al.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

MAURO, M. A. F.; NICOLAU, M. L. M. Análise de algumas situações de interação em sala de aula. In: SEMINÁRIO DO GEL, 23, 1994. *Anais...* São Paulo, 1994, p. 947-953. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1308096609_33.mauro_e_nicolau.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MENDONÇA, O. C. de. Competência comunicativa e alfabetização de adultos. In: SEMINÁRIO DO GEL, 18, 1989. *Anais...* São Paulo, 1989, p. 432-437. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1309093721_53.mendonca_olympio.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. A leitura do mundo precede a leitura da palavra: oralidade e alfabetização. In: SEMINÁRIO DO GEL, 19, 1990. *Anais...* São Paulo, 1990, p. 482-486. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1306411486_67.mendonca_olympio.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MILANEZ, W. A hora e a vez do oral no ensino do português. In: SEMINÁRIO DO GEL, 15, 1987. *Anais...* São Paulo: GEL, 1987, p. 239-247. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1305644349_25.milanez_wania.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MORAES, L. C. D. de. O ensino da língua Portuguesa: interação universidade/escola estadual. In: SEMINÁRIO DO GEL, 18, 1989. *Anais...* São Paulo: GEL, 1989, p. 111-122. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1309089818_17.moraes_lygia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

RODRIGUES, A. D. O ensino da língua materna: Alguns objetivos e alguns problemas. In: SEMINÁRIO DO GEL, 1, 1975. *Anais...* São Paulo, 1978, p. 24-29. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1302530671_1.rodrigues_ayron.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SANTOS, V. L. P. dos. Considerações teóricas e metodológicas para a seleção de textos. In: SEMINÁRIO DO GEL, 5, 1981. *Anais...* São Paulo, 1981, p. 176-185. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1304361891_14.santos_vera.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SILVA, M. H. de B.; MORAES, T. M. R. Uma proposta de programação em língua portuguesa para ensino de 5ª série. In: SEMINÁRIO DO GEL, 15, 1987. *Anais...* São Paulo, 1987, p. 400-406. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1309098099_41.silva_e_morais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

WINCH, P. G. Leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos: possíveis avanços entre PCN-EF e PNLD 2011. In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA, 2; SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2, 2011. *Anais...* Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. CD-ROM.

WITTER, G. P.; PULLIN, E. M. M. P.; ZANATTA, J. A.; LUTI, M. B.; OLIVEIRA, M. B. F.; LOPES, M. H. R.; MELLO, M. T. O. P.; MEGDA, S. I. D. Análise da eficiência de um procedimento de treino escrito em redação em dois níveis de escolaridade. In: SEMINÁRIO DO GEL, 1, 1975. *Anais...* São Paulo, 1978, p. 46-50. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1302533382_5.witter_etal.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

O (futuro) professor de LP: múltiplos olhares, novos sentidos

(The (future) teacher LP: multiple perspectives, new meanings)

Pollyanne Bicalho Ribeiro¹

¹Departamento de Letras Vernáculas – Universidade Federal do Ceará (UFC)

pollyanne_br@yahoo.com.br

Résumé: Nous proposons, dans cet article, une discussion sur la reconstitution de l'identité du professeur de LP, cherche à analyser les représentations du travail enseignant et le groupe qui lui sont assignées, ainsi que les impacts de ces représentations de l'enseignement / apprentissage. A partir des hypothèses de l'Interactionnisme Socio Discursif (ISD), en conjonction avec la théorie des représentations sociales (TRS), discuteront des effets de ces représentations pour la formulation de l'action du professeur de LP dans la classe selon l'évaluation du stagiaire / futur enseignant. Le corpus est constitué d'extraits enlèves de rapports produits par les stagiaires d'observer des leçons offerts dans les école privé et public dans la ville de Fortaleza.

Mots-clés: représentations sociales, identité de professeur de LP, la pratique formatif

Resumo: Propomos, neste artigo, uma discussão acerca da reconstituição identitária do professor de LP, buscando analisar representações sobre o grupo professor e do trabalho que lhe é atribuído, bem como os impactos dessas representações sobre o processo ensino/aprendizagem. A partir dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conjugados com a Teoria das Representações Sociais (TRS), discutiremos os efeitos dessas representações para a (re)formulação do agir do professor de LP em sala de aula sob a avaliação do estagiário/futuro professor. O *corpus* é constituído de excertos retirados de relatórios produzidos por estagiários ao observarem aulas de professores da rede privada e pública do município de Fortaleza.

Palavras-chave: Representações sociais, identidade do professor de LP, prática formativa

Introdução

O presente trabalho¹ aborda as representações sociais (RS) relacionadas à figura do professor de LP. Operaremos com as RS, depreendidas de relatórios, elaborados para a disciplina de Estágio de Ensino de Língua Oral e Escrita e Estágio em Leitura². Entendemos que essa escolha teórico-metodológica nos permite compreender e significar não só como o indivíduo referencia a si como futuro professor, mas também como essa figura é delineada pela coletividade ao longo da História. Obviamente que todo o processo de mobilização/atualização das RS corrobora para a construção identitária do fazer docente.

Ao falar sobre a reconstituição identitária do professor de Língua Portuguesa (LP), necessário considerar o quadro interacional instaurado entre o professor, o aluno, o objeto do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, ou seja, a linguagem e o estagiário. Na interação, transparecem os conflitos resultantes de diferentes discursos que se fazem

1 Este texto se baseia nas pesquisas concernentes ao projeto *Representações do Professor de Língua Materna no/para o curso de Letras*, aprovado pelo colegiado do Departamento de Letras Vernáculas da UFC.

2 Os alunos, das disciplinas em questão, observam aulas de Língua Portuguesa nas escolas públicas e privadas de Fortaleza.

acerca do ensino de LP, múltiplas acepções e abordagens, além, é claro, as dificuldades de integração de velhos saberes aos novos. O sujeito docente, no seu agir, reformula representações sobre a linguagem- do que seja certo ou errado, das noções de gênero, das concepções de gramática, das diferenças entre oralidade e escrita, enfim, há um processo contínuo de ressignificar o que se deve ser ensinado. Objetivamos verificar as implicações das RS sobre a linguagem para a identidade profissional do professor de LP.

Na primeira seção do artigo serão discutidos, brevemente, os pressupostos teóricos concernentes à TRS comungados com os estudos do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Na segunda seção, situaremos o contexto da pesquisa, isto é, analisaremos os sujeitos da pesquisa, focando os efeitos da relação estagiário-professor, a função social do gênero relatório e o papel da universidade na promoção da formação do futuro professor de LP.

Na terceira e última seção, analisaremos excertos retirados de alguns relatórios, elaborados pelos estagiários como requisito das disciplinas Estágio em Ensino de Língua Oral e Escrita e Estágio em Leitura, visando compreender a (re)formulação identitária do professor de LP.

As contribuições das RS para a (re)negociação identitária

Ao abordar a constituição identitária do professor de LP, é preciso considerar as práticas discursivas definidoras do objeto linguagem, ou seja, a figura do professor ganhará determinados contornos na medida em que a concepção desse objeto é ressignificada, revista, reavaliada. Em meio ao agir na aula de língua, o professor deixa transparecer o quadro representacional esboçado nos processos enunciativos, na escolha de materiais, na postura estabelecida entre docente/discente. A sala de aula, por sua vez, apresenta-se como o *locus* ideal para que se possam perceber as mudanças e as resistências que permeiam a natureza do objeto de conhecimento com o qual se opera, possibilitando-nos compreender e analisar o cenário atual instaurado pelo ensino de LP.

O conjunto de atitudes, crenças, expressões apreendidas a partir da prática educativa comporá o acervo representacional mobilizado para a configuração da *mentalidade de ensino* de língua. Entendendo *mentalidade de ensino* como “vinculações teóricas do professor, conscientes ou não, sobre o que é interagir com aprendizes, sobre como encaminhar amostras de conhecimento ou ainda, sobre o que se constrói com a exposição crítica a essas amostras na relação com esses aprendizes” (SANTOS, 2000, p. 225).

À propósito, a prática comunicativa apresenta-se como a única via válida de acesso e, ao mesmo tempo, revitalização das RS. A constituição identitária do ser social e, conseqüentemente, do grupo social ao qual esse ser pertence, deve-se ao sistema discursivo garantido pelas práticas languageiras. Na mesma razão, Bronckart e Machado (2004, p. 135) sustentam a tese de que a análise desse sistema pode resultar em um maior entendimento da relação linguagem e profissão docente. Esse sistema se configura por gêneros diversos, os quais prescrevem, avaliam e interpretam determinada atividade humana (cf. BRONCKART, 2006).

Qualquer ação empreendida no cotidiano se realiza a partir de um conjunto de convicções internalizadas, de juízos pré-construídos, de RS, que ativamos diante de uma situação concreta. Inegável que essas representações não são tão-somente da ordem in-

dividual, já que elas devem ser compartilhadas com os membros do grupo social para que haja um mínimo de coordenação entre as ações e de entendimento face à unidade e identidade desse grupo.

Moita Lopes, ao abordar a construção identitária docente circunscrita pelo espaço escola, afirma que

considerando a escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas neste contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. (MOITA LOPES, 2006, p.310)

Nesse sentido, quando o estagiário se depara com a prática escolar, ele se inscreve na condição de **membro** e, portanto, reavalia não só suas escolhas, o seu agir no cotidiano escolar, como também a do grupo de pertença. A identidade é significada e reconstituída em um continuum na medida em que as representações sociais sobre o ser docente emergem. Assim, a assunção de lugares sociais, ao fazer uso da linguagem, identifica o ser social “materializando (e atualizando) relações de nomeação e de poder inscritas na língua” (MATÊNCIO, 1995, p.241).

Jodelet (1989, p.36) concebe representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma finalidade prática e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A realidade é, portanto, construída socialmente, assim como os saberes aos quais atribuirão traços a uma determinada esfera social.

As RS traduzem os códigos estabelecidos pela comunidade, elas possibilitam a ação interpretativa do indivíduo em sociedade. Abric (1986, p.15-18) enumera quatro funções essenciais para as RS: (i) função do saber – elas possibilitam aos atores sociais assimilarem conhecimentos diante do quadro de valores aos quais eles aderem; (ii) função identitária – elas conferem ao grupo social traços identitários, colocando-se como referência para as ações dos membros desse grupo; (iii) função de orientação – elas se prestam a guiar as ações e, por conseguinte, a definir finalidades e antecipar reações (iv) função justificativa – elas permitem aos atores sociais explicarem e justificarem comportamentos, opiniões, tomadas de posicionamentos.

É possível concluir então que as RS são produtos simbólicos que tanto cooperam para a compreensão do mundo como viabilizam o agir neste mundo. As RS importam tanto para a compreensão e construção do indivíduo, como para a compreensão e construção da sociedade, importam por ser um sistema sociocognitivo.

Conforme Bronckart (1999, p. 22), “a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico”. Quando o estagiário se envolve com a prática escolar, inevitavelmente, valer-se-á de conhecimentos, normas, símbolos construídos coletivamente em diversas esferas sociais os quais balizarão o quadro avaliativo que o permitirá julgar o agir do outro, nesse caso, o agir do professor, em relação ao mundo representado.

Do processo de avaliação decorre “capacidades de ação (um provável poder-fazer), intenções (um querer-fazer mais ou menos sincero) e motivos (razões de agir mais ou menos credíveis) e que os dota, mais geralmente, dessa responsabilidade particular na intervenção ativa, na qual se resume o estatuto agente.” (BRONCKART, 1999, p.44) Na condição de agente, o estagiário avalia as ações ocorridas em sala de aula, inscrevendo-se, muitas vezes, no lugar do professor, sendo comuns falas como “Eu (não) faria assim...”. Nessa dinâmica social, o estagiário passa a ser membro e, por conseguinte, revê seus traços, comparando-os com os dos demais e constrói significados.

Em meio a essa negociação, haverá condições propícias para a promoção do desenvolvimento do estagiário, ou seja, “no âmbito de *transações* entre as representações individuais (ou seja, as que têm sua sede numa pessoa) e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos” (BRONCKART, 1999), instaurar-se-á o acervo referencial para a (re)formulação de capacidades de atuação.

A interação com o outro, reconhecido, muitas vezes, como membro, desencadeia processos de objetivação e subjetivação decorrentes de movimentos de convergência “eu + outro” e divergência “eu – outro”. A assunção de papéis sociais é determinada pela alternância do sujeito que é aluno e professor em formação, sendo que o estagiário, investido desses papéis, ora nega traços identitários, ora reafirma. Tais enfrentamentos produzem efeitos tanto no plano individual, quanto no plano coletivo, visto que “o sujeito reconhece-se (a si mesmo e ao outro), do ponto de vista social e pessoal/psicológico, como um ser distinto do outro, como aquele que se investe de uma identidade social – professor, aluno, leitor, escritor, pesquisador, estagiário”. (MATENCIO; SILVA, 2005, p.253).

Os efeitos representacionais na alternância do sujeito professor-aluno-estagiário

Em geral, a posição do estagiário diante da prática escolar é complexa, uma vez que se deve agir (estágio de regência) ou pensar (estágio de observação) como professor, sem, de fato, sê-lo definitivamente. Há, na verdade, papéis sociais (aluno/professor) imbricados que conferem traços contingenciais à atuação desse sujeito na prática formativa. Inegável, no entanto, a importância dessa etapa para a constituição identitária do futuro professor. Através da experiência, o estagiário poderá avaliar percursos, assumir a possibilidade de erros (seus e dos seus pares!), lidar com planejamentos e imprevistos, enfim, é ali, naquela prática social, que se poderão ancorar conhecimentos, historicizar saberes, coletivos e particulares.

- (01) A oportunidade de observar a atuação de professores, não com os olhos de aluno mais com os olhos de um futuro professor, foi ótima. Poder ver e pensar a prática pedagógica real nos deixa menos apreensivos em relação às nossas próprias experiências vindouras. (FLM e JHSL³)
- (02) O estágio, creio, é um misto de frustrações e alegrias. Desde o primeiro contato com a escola, estive receosa quanto a voltar para aquele ambiente que já sentia desconhecer, principalmente por acreditar tê-lo desconstruído no curso superior. Após três anos como estudante universitária, ter de voltar aos bancos escolares como uma figura ímpar, um curinga, que não se assemelha a nenhuma das outras cartas do baralho, não foi tarefa fácil. (GMM)

3 Os excertos foram retirados de relatórios de observação elaborados em dupla ou individualmente. As seqüências de letras expostas são as iniciais dos estagiários envolvidos na elaboração do relatório.

A mediação da academia na relação estabelecida entre o estagiário e o professor regente possibilitará a potencialização das reflexões, das tomadas de posicionamento, da migração de dados entre as esferas sociais envolvidas. A partir também da atuação do coordenador do estágio, conhecimentos serão partilhados e revistos, RS tornam-se intercambiáveis. Se “na e pela mediação social que se constroem as regularidades constitutivas dos esquemas de ação” (BRONCKART, 1999, p.22), é possível pressupor que a partir do acervo referencial sobre o ser/fazer docente mobilizado no processo interacional, insurgirá também o acervo particular do qual o estagiário se valerá para identificar, orientar, justificar e interpretar ações concernentes ao ensino de LP.

Bronckart (2006, p. 146) aduz que as representações que o agente constrói para si podem ser identificadas de acordo com três conjuntos:

a) as representações referentes ao *quadro material ou físico da ação*, a saber: a identificação do emissor, de eventuais co-emissores e do espaço/tempo da produção; b) as representações referentes ao *quadro sociossubjetivo da ação verbal*, a saber: o tipo de interação social em jogo, o papel social que dela decorre para o emissor (estatuto do enunciador), o papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários), e, enfim, as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo; c) as outras representações referentes à situação e também os *conhecimentos disponíveis no agente*, referentes à temática que será expressa no texto (*macroestruturas semânticas* elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória).

Nota-se que representações relativas à situação de produção (onde/quando), os papéis sociais assumidos e conferidos na prática discursiva e, ainda, a temática a ser expressa no texto produzido importam para a composição do acervo particular revitalizado em práticas de linguagem. O estagiário, portanto, fará uso das representações da escola, da sala de aula, da aula de LP, da universidade, do aluno, do gênero relatório, do próprio professor da escola, além, é claro, da disciplina de estágio, para expressar suas apreciações, suas avaliações e para efetuar suas escolhas linguísticas, textuais e discursivas a fim de construir sua imagem na interação verbal.

Em uma relação horizontal entre o coordenador do estágio e o aluno, diante de reflexões decorrentes de relatos de experiências, garantidas por um diálogo, haverá boas chances de a fase do estágio ser profícua e significativa para a formação. Desse modo, tanto conhecimentos elaborados no âmbito da academia poderão chegar à escola, através de trocas de saberes teóricos-metodológicos entre o estagiário e o professor titular; quanto aqueles, pertinentes à rotina da escola, poderão chegar à universidade, alimentando discussões, pesquisas e colaborando para o perfil do aluno que se quer formar na graduação.

O estágio, portanto, passa a ser visto, sobretudo, como um lugar de pesquisa. A sensação do estagiário de estar à deriva, perdido, inseguro vai, paulatinamente, cedendo lugar à satisfação do encontro de ser o que se escolheu ser, ou seja, ser professor. Ao coordenador do estágio, caberá mediar aquele que em breve será professor, ajudá-lo a enfrentar desafios, reparar descaminhos, incentivar, prestar-se à condição de “ponte” quando de um lado está o estagiário e do outro o professor titular.

O gênero relatório na prática formativa

O relatório é o gênero acadêmico de maior prestígio em meio às práticas formativas relacionadas ao estágio. Matencio (2006, p. 140) afirma que “os gêneros do discurso são um artefato simbólico de mediação entre o sujeito e o outro, entre o sujeito e o objeto, entre o sujeito e uma dada atividade e, enfim, entre o sujeito e uma certa esfera social.” Como consequência a essa afirmação, não há então como desatrelar a história da constituição do ser social, já que o sujeito se constitui como tal através da mediação simbólica dos gêneros do discurso engendrados nas situações sociais.

O gênero do discurso é instrumento, artefato (cf. SCHNEUWLY, 2004 e MATENCIO, 2001, 2003, 2006), que do ponto de vista da dimensão social é estruturante do meio e estruturado por ele e, da mesma forma, do ponto de vista individual, é estruturante do pensamento como também estruturado por ele. Então, ele não se fecha nem na condição de reflexo das experiências coletivas, nem das experiências individuais; ele é fruto da tensão das duas dimensões e daí resulta a sua dinamicidade pulsante, como também sua heterogeneidade e sua movência.

Esse comportamento, por sua vez, não compromete o caráter regulador que é da natureza do gênero. Ele exerce o poder de ordenar semioticamente esferas sociais e de transparecer dialogicamente propriedades dessas esferas. Há, portanto, dois traços presentes na composição dos gêneros: por um lado, tendem a uma relativa estabilidade nas práticas sociais, possuem “unidade genérica”; por outro lado, possuem uma tendência natural a inovar a fim de se adaptar à demanda comunicativa.

Entender, portanto, a natureza do gênero tomado para análise passa inevitavelmente pelo reconhecimento de características peculiares a determinada esfera social, como também movimentos de rupturas, mudanças de paradigmas, (trans)formações ocorridas no interior dessa esfera. Dito de outra forma, analisar os infindáveis gêneros produzidos na sociedade seria, sem dúvida, reconhecer propriedades dessa sociedade, ou seja, ao se investigarem os gêneros, examina-se, sob certo ângulo, a identidade de uma determinada comunidade.

Conforme Machado (2005, p. 249), devem-se compreender os gêneros como “reguladores e como produtos das atividades sociais da linguagem.”. Considerando o relatório sob essa perspectiva, ele representa, (re)apresenta e materializa as condições sociohistóricas concernentes à esfera educativa. Evidentemente que tal aspecto também determina e regula a discursivização das RS, como também dos posicionamentos identitários (re)elaborados no percurso enunciativo.

Quando se instauram movimentos de filiações, de exposição de opiniões a partir da assunção de papéis sociais (configurados em instâncias mais íntimas ou coletivas), evidencia-se também a movência do sujeito na construção identitária. Essa dinâmica, garantida por índices ideológicos, haja vista as implicações das normas sociais, é incorporada, como reiterada pelo gênero.

O gênero relatório, dada a sua propriedade avaliativa, conduz à metacognição, uma vez que o estagiário, ao verbalizar suas experiências, reorganiza-se, objetiva-se, analisa a si e ao outro como membro do grupo de docentes. Desse processo, decorrem ações reflexivas, o estagiário, portanto, passa a questionar a prática que irá atuar, se ela se afasta da situação idealizada por ele enquanto aluno da graduação, seu papel nessa dinâmica, o

que dificulta, o que facilita a atividade docente, percebe os possíveis desafios, limites, que enfrentará. Sentimentos diversos emergirão e o futuro professor deverá geri-los a fim de ir, continuamente, construindo sua identidade de professor de LP.

Desse modo, o relatório é um importante instrumento para a formação do (futuro) professor de Língua Portuguesa, porque (i) faz emergir vozes, muitas vezes emudecidas por falta de espaço/oportunidades na esfera acadêmica; (ii) viabiliza a comunicação entre os interlocutores envolvidos (professores, estagiários e coordenadores do estágio), (iii) fomenta reflexões para repensar a prática educativa, (iv) revela a adequação da disciplina com os objetivos educacionais traçados e (v) traz apontamentos para possíveis ações educativas reparativas.

- (03) Muitos ainda são reféns da fatídica segmentação dos conteúdos. “Professora, essa tarefa é na matéria de Interpretação de Texto ou de Gramática? É na de Língua Portuguesa, meu caro”. (LKFT e LPC)
- (04) Pudemos observar o quanto a professora estava desiludida com o magistério, ao ponto de realizar a contagem regressiva, mês após mês, para saber quanto tempo falta para ela poder se aposentar. (JTLS e LCM)

Os excertos (03) e (04) são reveladores de juízos de valor dos estagiários (“muitos ainda são reféns da fatídica segmentação dos conteúdos...” ou “pudemos observar o quanto a professora estava desiludida com o magistério...”), de certo modo, as percepções expostas corroboram para a construção de uma imagem de professor da qual ele quer se afastar e, ao mesmo tempo, revela a inscrição em outro grupo de professores que desejam pertencer. Esse processo de afastamento e aproximação de parâmetros representacionais é determinante para a constituição identitária do professor, porque, obviamente, traz impactos para modos de pensar, expectativas, escolhas relacionadas à profissão elegida.

Segundo Signorini (2006, p.8), gêneros catalisadores são “gêneros discursivos que favoreceram o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Conforme pretendemos demonstrar, o gênero relatório cumpre papel catalisador, porque potencializa operações de natureza linguístico discursiva, como também socio-cognitiva. Pode-se citar, por exemplo, a conscientização da importância do registro para a (re)construção dos sujeitos, futuros professores, na promoção de sua formação.

Também para a universidade, o relatório pode se tornar um importante recurso para o alinhamento de objetivos educacionais traçados pelo projeto do curso, as diretrizes oficiais e as expectativas dos alunos. Obviamente que, para tanto, ele precisa ser encarado como um espaço dialógico, mediador e de pesquisa, propulsor de discussões em torno do que é ser docente. Entretanto, sabemos que, na prática, o que às vezes ocorre é a elaboração de relatórios excessivamente descritivos, pouco críticos, visando tão-somente cumprir o protocolo para nota final da disciplina. Esses, por sua vez, acabam ocupando estantes de gabinetes ou arquivos mortos nas instituições de ensino.

Respostas discursivas do (futuro) professor de LP

Refletir sobre a discursivização do estagiário nos possibilita conhecer um pouco mais sobre a pertinência, a eficácia, ou, ainda, a adequação e satisfação dos objetivos traçados para e pela prática formativa. É importante salientar que todo signo se encontra in-

dexado a um contexto social, uma vez que “a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma” (BAKHTIN, 2004, p.62).

Por conseguinte, no âmbito do estágio, modos de dizer as experiências, as vivências, as impressões ganham significação tanto em relação a aspectos do plano mais imediato da enunciação (eu/aqui/agora), quanto os concernentes à linguagem, sociedade e ideologia. Vale ressaltar que a situação de ação de linguagem torna-se operante em razão das representações que o agente mobiliza e que acabam por prefigurar modelos da comunidade verbal da qual participa, bem como dos gêneros nela acessíveis e possíveis efeitos de sentido no(s) outro(s).

De acordo com essa perspectiva, os textos e os gêneros aos quais eles estão vinculados são o “lugar” onde a linguagem se materializa e representa o mundo. Desse ponto de vista, “a noção de linguagem recobre tanto a capacidade humana de representar o mundo e simbolizá-lo na interação como o processo de simbolização”. (MATENCIO, 2001, p. 52-53). A autora acrescenta, ainda, que a linguagem deve ser vista, ao mesmo tempo, como “re(a)presentação e interação (inter-ação, o que não implica a ausência de conflito entre interlocutores); não há, pois, anterioridade, mas reciprocidade de constituição do sujeito e das relações sociais que se manifestam na atualização do sistema”.

Visando entender os efeitos da ação de linguagem para a construção identitária do (futuro) professor de LP, ao se deparar, no estágio, com o espaço da sala de aula, destacaremos e discutiremos alguns excertos retirados de relatórios de observação.

Quanto à ação de ensinar, os estagiários descrevem, no relatório, a confecção de um convite para comemoração do dia das mães a se realizar na escola. Após o destaque da fala de uma aluna quanto ao que ocorrerá após aquela atividade, eles avaliam a representação de ensino que emerge da situação relatada, explicitando que a aluna não reconhece o momento da confecção do convite como de ensino, sendo a “tarefa” algo mais característico dessa prática.

- (05) “Professora, depois do convite vai ter tarefa?” A aluna não relaciona prazer a ensino. (CPG e RSP)
- (06) O que nos chamou atenção é que a professora não utilizou a palavra “erro” e sim “desvio” ao se referir aos plurais grafados fora da norma, nos revelando que a professora tem conhecimento das novas perspectivas no ensino de língua portuguesa, em que não se concebe a ideia de certo/errado pregada pela gramática normativa. (ASRM e GKSS)

Observe, no excerto 06, que os estagiários julgam a adequação da professora a um grupo, ao qual também intencionam demonstrar pertencer (movimento de convergência), compatível com as “novas perspectivas no ensino de língua portuguesa”. Chama a atenção o quanto a substituição da palavra “erro” por “desvio” é determinante para a configuração e classificação do grupo e, por consequência, para elucidar filiações.

- (07) Após fazer a chamada e iniciar a aula, uma funcionária do colégio chega à sala e pede para a professora de língua portuguesa ir para o laboratório de informática acompanhar outra turma que estava sem professor e perguntou se eu, estagiária, poderia ficar com a turma da sala em que estávamos. (EGCS)

A situação narrada é recorrente na fala de estagiários que devem acompanhar aulas como requisito das disciplinas relacionadas ao estágio de observação. Instaura-se aí um

impasse, se, por um lado, eles foram orientados a só assumirem a regência no momento adequado, sob orientação e planejamento; por outro, sabem o quanto é constrangedor e negativo se indispostem com o professor titular que os receberam. Não é raro relatos de que o estagiário é visto como “quebra-galho”, “tampa-buraco”, no dia a dia das escolas. Muitos professores titulares não fazem distinção entre o estágio de regência e o de observação, demandando e exigindo a colaboração do estagiário.

O papel do estagiário é a todo o momento colocado em xeque quando ele está diante da sala observada. Há comparações por parte dos alunos sobre as duas figuras ali presentes (professor titular e estagiário), jogos de poder tornam-se mais evidentes, exigindo segurança e clareza quanto à ação que cada um irá desempenhar, sob pena de comprometer o bom andamento da aula e da experiência do estágio.

- (08) Depois que a professora passou por ela e deu-lhe as costas, levantou-se novamente para devolver o livro. Nesse momento, ela olhou para mim e viu que eu a observava. Abriu um sorriso travesso, como se soubesse que eu não diria nada por ter estado um dia em seu lugar e sentou. Não disse nada, de fato, por pensar que eu não poderia intervir mais do que já intervia estando ali. (GMM)

Quanto a aula de LP, é frequente a crítica à separação em áreas: Literatura, Redação ou Produção Textual e Gramática. Em geral, os estagiários posicionam-se contrários a tal prática, porque acreditam comprometer a visão de língua que se deseja construir, impedindo uma representação de algo descontínuo, fragmentado e estático. Ressaltam, ainda, que, muitas vezes, profissionais diferentes atuarão nessas áreas, o que dificultaria o *continuum* da aula, bem como uma visão de língua condizente com os pressupostos da Linguística Aplicada.

- (09) O problema consiste em que, embora a apostila não seja dividida, a escola divide as quatro ou cinco aulas de Português semanais em: duas ou três aulas de Português (Gramática), uma aula de Produção Textual e uma aula de Literatura, e, além disso, muitas vezes é um professor diferente que leciona cada uma dessas “subdisciplinas”, o que dificulta muito o trabalho dos mesmos, bem como a utilização das apostilas. (JTLS e LCM)
- (10) Acredito vir da divisão entre as disciplinas de língua portuguesa a maior dificuldade dos professores: é preciso dividir também o raciocínio, pois, se o assunto da aula de produção textual não foi concluído, não pode ser retomado na aula de literatura na mesma semana, correndo o risco da matéria da última ficar atrasada, tendo de ser retomado na semana seguinte. Isso é agravado quando são professores e livros diferentes para cada disciplina. (GMM)

Especificamente sobre o ensino da gramática, os estagiários salientam a maneira equivocada com que ela é trabalhada em sala de aula, avaliam se tratar de uma perspectiva de ensino tradicional, na qual predomina o excesso de regras, a ideia de erro e a necessidade de memorização. Tal abordagem acabaria acarretando aulas maçantes, pouco criativas, a língua, segundo os relatos, é vista como a própria gramática normativa.

De acordo com os PCNs (1998, p.28), “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem (...) Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la”. Ao que parece, muito há o que fazer para, de fato, os objetivos educacionais traçados pelos PCNs possam se tornar realidade nas escolas, inúmeros são os apontamentos depreendidos dos relatórios que nos fazem refletir sob até que ponto houve mudanças efetivas acerca do ensino da análise linguística.

- (11) Foi desse grupo que uma aluna perguntou o que era gramática normativa, se referindo ao enunciado da questão que foi mencionada acima. A professora responde que gramática normativa é uma lei a qual devemos nos adequar, asseverando assim o caráter ditatorial associado ao ensino de língua portuguesa. Isso é tão verdade que após a resposta da professora a aluna não ousou questionar nada mais durante o restante da aula. (ASRM e GKSS)
- (12) O que averiguamos é que o que se estuda durante anos na faculdade não é muito aplicado nas salas de aula: são esquecidas as discussões acerca de como incrementar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas e particulares; são esquecidas as possibilidades de relacionar o conhecimento prévio do aluno com o que será lecionado sobre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa; é esquecido, inclusive, que o estudo da Língua Portuguesa vai bem além do “decorar” regras gramaticais. (AASS e TVP)
- (13) O professor utilizou os termos por nós transcritos entre aspas, pois nem mesmo afirmou que os adjuntos adverbiais expressavam idéias, falou somente em classificação e na importância em dominar as regras gramaticais para a avaliação bimestral. (MJSA)
- (14) Texto é trabalhado como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais (MML)

Segundo os PCNs (1998, p.19), o texto deve configurar a unidade de ensino nas aulas de LP, de forma que “durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. Contudo, conforme as impressões de alguns estagiários, o trabalho com o texto é desenvolvido de forma equivocada, escamoteando uma prática arraigada da busca incessante por aspectos gramaticais.

Observa-se, portanto, que os estagiários descrevem situações de ensino, as quais avaliam serem distantes daquelas pretendidas pelas discussões sobre o ensino de LP promovidas pelas instâncias formativas, pela doutrina, pelos documentos oficiais, enfim, pelas pessoas envolvidas com a prática educativa de LP. O discurso defendido nesses âmbitos é de que a escola deve primar pelo aprimoramento da competência comunicativa de seus alunos, visando ao uso eficiente da língua nas diversas práticas sociais. Nesse sentido, Travaglia (2003, p.17) menciona que o ensino de língua materna “se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Para pensar no desenvolvimento da competência comunicativa não há como prescindir da noção de gênero, uma vez que aprender a lidar com a língua não é só ter consciência de aspectos cognitivos, gramaticais, mas também culturais. Através do contato e da análise crítica dos diversos gêneros (orais e escritos), os alunos terão oportunidade de apropriarem do funcionamento da língua, de reconhecerem a variação e mudança linguística e de perceberem os múltiplos e intrigantes efeitos de sentido no(s) outro(s) que a expressão pode provocar. Assim, o aluno poderá reavaliar representações sobre a língua, entender que ela é dinâmica e heterogênea.

Vejamos os apontamentos dos estagiários sobre a relação gênero e ensino nas aulas de LP observadas.

- (15) O ensino dos gêneros textuais é abordado de forma bastante superficial, pois os professores não levam os alunos à reflexão da realidade em que vivem, tampouco são ensinados os propósitos comunicativos e a importância destes. (MML)

- (16) Penso que poderiam ter sido melhor explorados os gêneros trazidos pelo livro didático. (ESA)
- (17) O professor trabalha com o gênero de maneira tradicional (CPR)

Apesar de os estagiários relatarem ocorrências relativas ao trabalho com os gêneros, eles salientam que o ensino, muitas vezes, não é satisfatório, porque o professor privilegia gêneros escolarizados, como é o caso da redação, e, quando variam, a abordagem é superficial, tradicional e estruturalista. Contudo, é preciso afirmar que há, em uma frequência menor, relatos de situações bem sucedidas de ensino de gêneros.

- (18) O docente optou por trabalhar um pouco com as características do gênero notícia jornalística. O docente afirmou que uma notícia poderia ser veiculada por outros meios [suportes], o que, em determinados casos, desencadearia uma mudança no gênero. Ele exemplificou afirmando que uma notícia poderia ser dada através de uma carta, mas já se trataria de outro gênero (...) Depois, solicitou aos grupos que construíssem uma notícia com um tema da atualidade. (LKT e LPC)

Especificamente sobre os gêneros orais, vários foram os relatos ressaltando a quase inexistência de um plano de aula cujo foco seja a oralidade. Quando questionados, pelos estagiários, sobre como é feito o trabalho acerca dessa modalidade da língua, os professores titulares responderam, por exemplo, que, eventualmente, corrigem oralmente os exercícios propostos ou solicitam aos alunos que façam a leitura em voz alta. Segundo os estagiários, pensar os gêneros orais (seminários, mesas-redondas, comunicações orais, debates, entre outros) como objeto de ensino raramente ocorre, e, caso observado, há críticas quanto a sua execução e análise.

- (19) Nota-se, além do pouco espaço dado à oralidade, que o foco da atenção, como diz PLANTIN (2008) recai apenas no produto. O processo, que contém as estruturas típicas da oralidade, não é enfocado. (AME)
- (20) A língua oral continua em segundo plano no processo de ensino – aprendizagem de língua portuguesa, sendo confundida muitas vezes com leitura de textos ou mesmo das respostas feitas de forma escrita. (METP e MNN)
- (21) Perguntei quando a professora trabalhava a oralidade, ela disse que era na correção de trabalhos. (MLS)

Tais relatos sinalizam que ainda a escrita é valorizada em detrimento da oralidade (grafocentrismo) e que, portanto, o ensino da oralidade deve ser ressignificado, já que “não há uma dicotomia real entre fala e escrita, seja do ponto de vista das práticas sociais ou dos fenômenos linguísticos produzidos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 47) Vale destacar o que os PCNs (1998, p.25) preconizam quanto ao ensino dessa modalidade, ao delegar à escola o papel de “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc”. Acrescentam, ainda, que “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”.

Sobre atividades de leitura em sala de aula, os estagiários apontaram algumas práticas que também remetem ao ensino tradicional. Eles criticaram o fato de que a leitura, no cotidiano escolar, esteja mais voltada para a decodificação do que para a compreensão, tal prática contrariaria também os PCNs (1998, p.19), tendo em vista que “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio”.

- (22) A aula de leitura se resume em aula de Literatura. Há um privilégio dos gêneros literários nas atividades de leitura em sala. (HE e KA)
- (23) Na leitura, não houve exploração da imagem. A professora só se preocupou em ir logo para o texto e, em seguida, que os alunos fizessem os exercícios de interpretação do livro. (CPG e RSP)
- (24) A professora não preparou a turma para a leitura das charges. (CS e LF)
- (25) Vocês devem ler 3X o texto entregue. (LR e TVA)

Para Solé (1996, p.33), a problemática do ensino de leitura na escola não se limita ao nível do método, mas ao nível da conceituação do que é leitura, da maneira em que é avaliada pelos professores, do espaço que ocupa nos projetos curriculares da escola, das estratégias para aprimorá-la e, portanto, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Para que a leitura não se torne uma atividade metódica, cansativa, desinteressante, necessário se faz reconhecer os propósitos da leitura, o que se quer daquele texto, ou seja, “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura”(KLEIMAN, 2004, p. 35).

Considerações finais

A análise das representações sobre o ser e o fazer docente, possibilita-nos desenharmos um quadro identitário, embora sucinto, relacionado a esse grupo e, ainda, reconhecer percursos de pertencimento e de afastamento do (futuro)professor. A partir desse quadro, revelam-se sentimentos diversos - expectativas, frustrações, satisfações, inseguranças -, os quais sinalizam aspectos concernentes à esfera educativa, seja considerando a instância formativa (adequação dos propósitos curriculares do curso à demanda com a qual o graduando irá se deparar), seja considerando a instância escolar (possíveis resistências à mudança, dificuldades na implementação de ações, problemas recorrentes, experiências bem sucedidas).

A aproximação dessas duas instâncias importa, porque elucida aspectos relevantes para a promoção de ajustes na política educacional voltada para a formação inicial e continuada de professores. É preciso dar vazão às vozes para poder compreendê-las, o estagiário, sujeito polifônico, fala por si, mas também pelo outro que ele observa. Acreditamos que as representações, atualizadas pelos textos que compõem a rede discursiva da atividade do estágio, podem ser reveladoras de indícios da identidade profissional do grupo de pertença.

Diante do quadro preocupante em que a educação se encontra nesse país, não há como negarmos a necessidade de mudanças efetivas, reais, no cotidiano escolar. Não podemos nos esquivar da nossa responsabilidade como educadores nesse processo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986. p. 11-36.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1998.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. al]. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: ECUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. e 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. p.131-163.

FILLIETAZ, L. Une semiologie de l’agir au service de l’analyse des textes procéduraux. In: BRONCKART, J-P et al. (Ed.) *Agir et discours em situations de travail*. Genebra:Universidade de Genebra, 2004, p. 33- 34. (Cahiers de la Section des sciences de l’éducatons, n. 103).

JODELET, D. Representations sociaLes: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

MACHADO, A. R. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. *Investigando a Relação Oral/Escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 13-29.

MATENCIO, M. L. M. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 1, n. 35, p.138-146, 2006.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIM, 3., Rio de Janeiro, março de 2003. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n], 2003.

_____. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Analfabetismo na Mídia: Conceitos e Imagens sobre o Letramento. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os Significados do Letramento*.Campinas : Mercado de Letras, 1995. p. 239-266.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de Identidade em Sala de Aula de Leitura de LI: A construção da Diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade*. 4ªed. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

SANTOS, J. B. C. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. *Letras & Letras*, Uberlândia-MG, v. 16, n. 2, p. 75-92, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discursivo; considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernart et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.19-34

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005a. p.245-266.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOLÉ, L. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação – uma proposta para o ensino da gramática no 1 e 2 graus*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Dialogismo e vozes: refrações em materiais didáticos de língua portuguesa

(Dialogism and voices: refractions in Portuguese Language educational materials)

Shirlei Neves-Santos¹

¹Relendo Bakhtin/PPG Estudos de Linguagens — Universidade Federal de Mato Grosso (Rebak/UFMT)
Instituto de Estudos da Linguagem — Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT)

shirlei-neves@hotmail.com

Abstract: This article aims at presenting how the principles of dialogism and voices were thematized in educational activities, which are focused on the reading and writing of opinion essays through educational materials such as thematic workbooks. The material analyzed was taken from the workbook “Pontos de Vista”, of the Portuguese Language Olympics Program *Writing the Future*. This study is substantiated methodologically by qualitative investigation based on documental research. In theoretical terms it is based on the concepts of dialogism and voices from a Bakhtinian perspective.

Keywords: dialogism, voices, educational process, educational material.

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar como os princípios de dialogismo e vozes foram tematizados em atividades didáticas voltadas para a leitura e a escrita do artigo de opinião em um material didático do tipo caderno. O material analisado foi o caderno “Pontos de Vista”, do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Usa-se como fundamento metodológico a investigação qualitativa com base em uma pesquisa documental. Em termos teóricos, ancora-se nos conceitos de dialogismo e vozes, na perspectiva bakhtiniana.

Palavras-chave: dialogismo, vozes, didatização, material didático.

Introdução

O pensamento de Bakhtin e do Círculo acerca da linguagem exerceu/exerce forte influência sobre teóricos e educadores a partir da metade do século XX e transformou-se numa referência constante nos últimos anos nos espaços acadêmicos e de pesquisa. As discussões acadêmicas e suas publicações em pesquisas e outros meios influenciam, por sua vez, os documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2002), que passam a sugerir essa concepção para o trabalho com a linguagem em atividades de ensino de língua portuguesa. Também autores de materiais didáticos têm buscado, nessa concepção, principalmente no conceito de gêneros do discurso, fundamentos para suas propostas de ensino-aprendizagem de escrita e de leitura.

O pensamento linguístico de Bakhtin e do Círculo tem sido apropriado, muitas vezes, de maneira literal e sempre revisto, na forma de releituras que citam e se servem de alguns referenciais teóricos dos autores para suas teorias e propósitos didáticos, ao mesmo tempo em que dele se distancia, resultando no aparecimento de conceitos nem sempre unívocos e consensuais, como é o caso da contraposição, hoje instaurada, entre gêneros discursivos e gêneros textuais.

O objetivo deste artigo é apresentar como dois dos referenciais teóricos desses pensadores, os princípios de dialogismo e vozes, foram tematizados em atividades didáticas voltadas para a leitura e a escrita do artigo de opinião em um material didático do tipo caderno.¹ O material analisado foi o caderno “Pontos de Vista”, do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF, 2010), objeto de análise de uma pesquisa de mestrado (NEVES-SANTOS, 2011). O caderno tem como destinatários professores e, indiretamente, alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras.

O Programa OLPEF é uma política pública de educação linguística de abrangência nacional, executada em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Banco Itaú e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). O objetivo primeiro dessa política linguística é fomentar o ensino da escrita de gêneros textuais, com base no modelo de sequência didática, proposto pela Escola de Didática da Universidade de Genebra (UNIGE), cujos representantes mais conhecidos, no Brasil, são Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

O procedimento didático da Escola Didática de Genebra é apresentado como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral/escrito, o qual tem por objetivo melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004 [2001], p. 97). Em linhas gerais, esse modelo é construído em três fases: a primeira é a do conhecimento da situação de produção; a segunda é a da intervenção nos problemas de comunicação encontrados na fase anterior e; a terceira é o momento da produção final.

Barbosa (2001) aponta como pontos positivos desse procedimento uma abordagem construtivista reflexiva, que facilita a apropriação dos gêneros, pois o trabalho por sequências supõe um caminho indutivo no percurso do qual o aluno é levado à manipulação, ao uso, à reflexão e à apropriação dos elementos que compõem o gênero. A sequenciação permite ainda a variação dos modos de trabalho, atendendo às exigências da diferenciação, e um caminho para a avaliação formativa.

O modelo didático genebrino serve-se, principalmente, dos critérios de domínios sociais de comunicação, estruturas discursivas e capacidades de linguagem para a modelização dos gêneros. Tais critérios têm sua pertinência à medida que, sendo transversais aos gêneros, funcionariam como um esquema generalizado de apropriação de suas propriedades e, quando devidamente apropriados, daria aos alunos certa autonomia e desempenho na produção e compreensão dos diversos gêneros. No entanto, eles restringem o tratamento dos elementos específicos dos textos/enunciados, direcionando o enfoque mais para as questões de funcionalidade, composição ou estruturação, limitando o tratamento da discursividade.

1 A denominação “caderno didático” é usada para diferenciar esse material do livro didático em termos de organização e uso. O caderno constitui-se em projeto de ensino de um único gênero, construído em sequências didáticas convencionais ou propostas de trabalho inspiradas nessa abordagem. Trata-se também de um material cujo uso no meio escolar ainda é bastante recente, se comparado ao do livro. Sua presença em sala de aula, apesar de crescente, ainda não é vista como algo institucional, mas pontual, atendendo a propósitos específicos, como é o caso do concurso de produção textual da Olimpíada. Por essa circulação e uso diferenciados do livro didático esse material ainda não passa por avaliação institucional do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para ser usado em sala de aula.

Então, este modelo didático é foco da política linguística fomentada pelo Programa OLPEF que recorre como estratégia principal para sua implantação nas escolas públicas brasileiras a um concurso de produção textual para a realização do qual oferece cursos presenciais, cursos *on-line* e materiais didáticos distribuídos bianualmente como kits para aplicação em sala de aula.

Neste artigo, apresenta-se um recorte que faz parte de uma seção (ou oficina), dedicada ao ensino do conceito de vozes na produção do artigo de opinião. Usa-se como fundamentos metodológicos a investigação qualitativa com base em uma pesquisa documental. Em termos teóricos, ancora-se nos conceitos de dialogismo e vozes para analisar sua didatização em uma oficina de leitura e interpretação voltada para a compreensão desses conceitos em um artigo de opinião.

Dialogismo e vozes: a teoria

A concepção de linguagem de Bakhtin e do Círculo ancora-se num pensamento concreto assentado na relação entre um “eu” e um “outro”. Nessa perspectiva, a unidade da comunicação verbal é o enunciado concreto, cuja marca principal é a alternância dos sujeitos do discurso. Esse entendimento baliza a construção do conceito de dialogismo em termos de enunciados respondendo a outros numa corrente de comunicação ininterrupta.

Pelo processo do dialogismo, Bakhtin pensa o problema do sentido nos estudos linguísticos, demonstrando sua forte capacidade de articular elementos fixos a elementos dinâmicos em um todo indissolúvel. Volochinov, no texto de 1929, dedica um capítulo específico a essa questão ao tratar do sentido geral e particular da linguagem, antecipando que se tratava de um problema bastante difícil para os estudos linguísticos do início do século XX até mais da sua metade.

Na obra de 1929, o conceito de enunciado concreto, denominado ali por ato discursivo, é apresentado como um fenômeno de sentido estável e instável, pois se insere numa corrente ininterrupta de comunicação social. Assim, o discurso supõe um sentido estabilizado e um sentido específico. O primeiro é denominado de significação e o segundo de tema do enunciado. A significação está no plano do sistema da língua, de suas formas gramaticais, lexicais; o tema está no plano da interação. Sobre a distinção entre um e outro, Volochinov propõe que:

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. (VOLOCHINOV, 2009[1929], p. 134)

Por essa colocação, apreende-se que o tema mobiliza as formas da língua segundo as condições de produção [de enunciação]. Por isso, para Volochinov (2009 [1929]), a significação é o estágio inferior, em potencial, da capacidade da língua de significar, enquanto o tema seria o estágio superior.

Sobral (2009, p. 75) observa que é preciso tomar a inter-relação entre tema e significação não em termos de hierarquia, mas de precedência, isto é, a significação antecede o tema, que precisa da base dela para se estabelecer. Por outro lado, sozinha, a significação

não dá conta do sentido porque atua no nível do que é potencial, abstrato, dicionarizado, que toma concretude apenas no interior de um discurso concreto. Sendo assim, o tema nasce da inter-relação autor/interlocutor numa situação histórica e concreta de comunicação, articulada com a significação composta pela somatória de todas as significações das formas de suas relações morfológicas, sintáticas, léxicas, etc.

No âmbito da teoria bakhtiniana, não se separa tema de significação. Não há como tomar a significação independente do tema, bem como o tema fora da base da significação, pois o todo discursivo perderia seu elo na corrente da comunicação verbal. Para os autores russos, essa diferenciação é mais bem entendida no âmbito da compreensão.

A base da comunicação é a interação social entre sujeitos socialmente constituídos orientados pela valoração que é ideológica. A interação só é possível porque os sujeitos que entram em relação atuam na base do conhecimento comum da situação discursiva, partilham um horizonte espacial comum e conhecem o material pelo qual a comunicação é concretizada. Nesse sentido:

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 137)

Assim, se houver compreensão, esta é seguida necessariamente de uma resposta. Para responder, os interlocutores pressupõem a existência de um sistema linguístico com que materialize sua orientação apreciativa em relação ao dizer do outro, não importando o tipo de relação que estabeleça com ele. Nesses termos, a compreensão é ativa e se trata de um aspecto do dialogismo: “compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra” (VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 137). Essa contrapalavra é uma apreciação valorativa que o interlocutor realiza da palavra do autor.

No ensaio de 1952-53, Bakhtin diz que ao compreender o sentido do discurso, o interlocutor “concorda ou discorda (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo” (BAKHTIN, 2003a [1952-1953], p. 271). O gesto de compreensão só se torna possível porque os falantes partilham o conhecimento comum do contexto sócio-histórico e ideológico. E isso engendra o ato de resposta ativa, fazendo com que cada enunciado concreto realizado em uma esfera de atividade humana específica torne-se um elo na comunicação discursiva.

Quando o sujeito imerge na corrente da comunicação discursiva, o faz a partir das situações a que é exposto e em que está inserido. Por isso, a realidade apresentada mediante a linguagem é uma realidade semiotizada, valorada, que passou pelo crivo da avaliação de outros. Quando tratamos de um objeto, voltamos nosso olhar para os discursos que o circundam e não para a realidade em si mesma. É nesse sentido que se afirma que os sentidos nascem dos diálogos entre formas de discursos passados e formas de discursos futuros.

As relações dialógicas são entendidas também como confrontos de vozes que povoam os domínios culturais de uma dada sociedade, comunidade ou grupo social. Nessa perspectiva, o dialogismo da linguagem é estruturado a partir da articulação de diferentes vozes instauradas na produção discursiva. Na obra de 1934-35, Bakhtin define-o como

sentidos sociais, visões de mundo ou pontos de vista objetificados nos discursos, que funcionam como arena de enfrentamento entre essas diferentes vozes, como o lugar da presença inerente do outro (BAKHTIN, 2010[1934-35]). Em uma obra posterior, encontra-se outra reflexão sobre esse conceito:

[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2003b [1959-61], p. 330)

Trata-se de um conceito que implica a presença do outro como princípio constitutivo da produção e funcionamento discursivo. Nesse princípio alteritário de estruturação e organização discursiva, pode-se perceber que sob o conceito de vozes, que remete ao dialogismo, transitam diversas categorias configuradas de acordo com a especificidade da esfera cultural e do gênero discursivo sobre os quais o Círculo se debruça em uma obra ou em outra, como é o caso de polifonia, de plurilinguismo, do fenômeno da bivocalidade, etc.

Pode-se dizer que a alteridade radicaliza-se na concepção discursiva bakhtiniana, pois os lugares enunciativos se desdobram em multiplicidades de vozes ouvidas em um mesmo lugar — o texto/discurso. É possível ouvir as vozes do destinatário suposto; do destinatário real; de um supradestinatário; do lugar do objeto discursivo; do autor-pessoa; do autor-criador, etc. Este trabalho não se volta especificamente sobre esses conceitos, mas para a questão da representação no discurso, precisamente, ao que Amorim (2002) chama de níveis de análise na obra bakhtiniana.

Bakhtin (2010[1934-35]) fala em discurso monológico univocal e discurso dialógico plurivocal. Não se trata de uma contradição, tendo em vista que a condição de todo discurso, do ponto de vista bakhtiniano, é ser dialógico, está animado pela presença de outros discursos, ainda que estes não tenham na superfície textual uma separação nítida. Há, assim, um nível histórico-orgânico, isto é, constitutivo da produção discursiva, e outro composicional, referindo-se a formas de escrita e composição dos textos. Então, é na materialidade textual, na organização composicional dos discursos, que se pode falar em formas monológicas e formas dialógicas.

No monologismo, de acordo com o que pretende dizer o autor, a forma como o texto é escrito tende, implícita ou explicitamente, a apagar as vozes dos discursos que o constituem, construindo um cenário em que a voz do autor domina plenamente. No dialogismo, a configuração do discurso é feita de forma que se deixe ouvir mais nítida ou sugestivamente a orquestração de vozes que o estruturam. Há, assim, uma estratégia discursiva de fazer ver abertamente o coro de vozes com que se entretém o autor, com elas mantendo uma relação de concordância, discordância, monofônica ou polifônica.

Para Bakhtin (2003b [1959-1961]), as formas monológicas e dialógicas são concepções restritas de dialogismo, porque a concepção ampla, a constitutiva, é inerente ao funcionamento concreto dos discursos. Essas formas de incorporação dos discursos alheios no próprio discurso são a maneira de fazer ver esse princípio constitutivo funcionando na comunicação concreta. Assim, no funcionamento real dos discursos não existem relações monológicas, mas formas que tendem a monologizar. Nesse sentido, por mais monologizado, autoritário que pareça ser um discurso, ele é sempre uma réplica a outro discurso.

As formas de discurso monológico são importantes no trabalho de análise para auxiliar a entender os discursos dogmáticos, por exemplo. Amorim, ao propor uma reflexão acerca das vozes e do silêncio no texto, observa que, sendo os textos sempre híbridos, na análise, “o interessante é poder identificar em que lugar ele é monológico e em que outro ele é dialógico, e quais são os efeitos de sentido que essa disposição de vozes produz” (AMORIM, 2002, p. 12).

De acordo com Volochinov (2009[1929]), há duas maneiras de incorporação dos discursos dos outros no próprio. A primeira apresenta-se na forma de discurso objetificado, isto é, o discurso do outro é citado bem como demarcado explicitamente no discurso citante, mediante a mobilização de formas textuais, como discurso direto, discurso indireto, aspas, negação, etc.

A segunda apresenta-se na forma do discurso bivocal, que não deixa marcas nítidas de separação entre discurso citado e discurso citante, há uma dialogização interna, presumida, que só se apreende pela compreensão de estratégias discursivas, como discurso indireto livre, ironia, paródia entre outros. Para Brait, a bivocalização é um fenômeno comum ao discurso, não havendo possibilidade de univocalização, por isso as palavras vindas de outrem “tecem o discurso individual de forma que as vozes – elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas – interpenetram-se de maneira a se fazer ouvir ou a ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado” (BRAIT, 1994, p. 14-15).

Em suma, para pensar o discursivo com Bakhtin e o Círculo, é preciso que o visualizemos como evento vivo, enunciado concreto – acontecimento verbal – que participa da corrente de comunicação social ininterrupta. Sobral (2009) assinala que o dialogismo não se limita ao contexto imediato, às interações realizadas em um contexto físico, muito menos à textualidade, à materialidade discursiva. O dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, logo, dos discursos, mobiliza elementos numa dimensão bem mais ampla, além do linguístico para o social, a historicidade, os valores, as ideologias, etc. O linguístico é apenas uma via imprescindível para a materialização do discurso, mas os elementos mais importantes para sua compreensão são da ordem da enunciação.

Dialogismo e vozes: a didatização

Conforme apresentamos na introdução deste trabalho, o objetivo deste artigo é apresentar como os conceitos de dialogismo e vozes foram didatizados em uma oficina do caderno “Pontos de Vista” (PV) (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010), da OLPEF. A oficina dedicada à tematização desses conceitos é a 11^a (décima primeira), com o título “Vozes presentes no artigo de opinião”. Os objetivos específicos da oficina são: “identificar as vozes, ou seja, as diferentes informações e/ou posições a respeito de um assunto com as quais o articulista interage” (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 115).

Antes de iniciar a análise, sabe-se, de antemão, que o conceito de vozes está associado a várias teorias da linguagem – enunciação, análise do discurso, enunciativo-discursiva, interacionista sociodiscursiva etc. Nesta análise, assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva, cujos autores de referência são o próprio Bakhtin e o Círculo, para olhar a operacionalização desse conceito no projeto de ensino do artigo de opinião em um caderno didático voltado para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de jovens da escola pública brasileira.

O texto-base utilizado para a tematização dos conceitos intitula-se “Só há notícia ser for muito ruim”, de autoria do jornalista e diretor do escritório Brickmann & Associados, Carlos Brickmann, e publicado no *Observatório da Imprensa*, do dia 18/08/2009.² Na oficina, o conceito de vozes apresentado pelo discurso autoral está subdividido em duas categorias: aliado/adversário e auditório. Essas categorias são desdobradas nas formas de discurso de autoridade, fatos, dados estatísticos, exemplos etc.:

A proposta é fazer os alunos perceberem que um artigo de opinião tende a reproduzir, no corpo do texto, o próprio debate de que participa. Nesse sentido, costuma trazer diversas “vozes”, isto é, referências explícitas ou implícitas a informações e/ou posições de diferentes protagonistas do debate, apontados como aliados, adversários, ou, ainda, como parte do auditório. No primeiro caso, a voz de um aliado tem a função de apoiar a tese defendida. Já a voz de um adversário representa um contra-argumento possível (como referido nas Oficinas 7 e 8) e vem mencionado pelo articulista para ser rebatido. O auditório aparece, muitas vezes, nas referências ao leitor, ao cidadão, à comunidade, ao país etc. De maneira geral, o auditório, conforme explicação dada na Oficina 2, representa, no debate, o conjunto dos interlocutores que o argumentador quer convencer, ou, ainda, a opinião pública.

As vozes de um texto

A expressão “voz” não se refere apenas à palavra, falada ou escrita, de indivíduos e instituições. Números, estatísticas, dados quantitativos ou qualitativos de diferentes ciências também são considerados vozes, na medida em que são assumidos socialmente por especialistas e/ou instituições que funcionam como protagonistas de um discurso. Num texto argumentativo, as vozes tendem a se organizar como num debate, assumindo funções específicas.

(RANGEL, E.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Pontos de Vista*. São Paulo: Cenpec, 2010, p. 116-117.)

Na definição e explicação do conceito de vozes, percebe-se certa tensão em relação à concepção teórica assumida para didatizar o conceito de vozes. O discurso autoral ora se movimenta para uma abordagem mais discursiva “um artigo de opinião tende a reproduzir, no corpo do texto, o próprio debate de que participa... costuma trazer diversas vozes, isto é, referências explícitas e implícitas a informações e/ou posições diferentes”, ora para uma abordagem mais retórica “a voz de um aliado tem a função de apoiar a tese defendida... a voz de um adversário representa um contra-argumento possível... o auditório representa, no debate, o conjunto dos interlocutores que o argumentador quer convencer [...]” (RANGEL; GAGLIARDI; AMARAL, 2010, p. 116). Se há certa tensão entre uma perspectiva retórica e outra discursiva na definição do conceito, na operacionalização, o discurso autoral privilegia uma abordagem – a retórica. Observemos a atividade a seguir:

² Disponível em: <www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=5551cir001>.

2ª etapa

As vozes no artigo

Atividades

- Instigue os alunos com perguntas que os levem a perceber, no texto, as diferentes vozes. Escreva na lousa as questões abaixo e peça-lhes que, em pequenos grupos, releiam o texto, discutam e localizem as respostas. Identificar os trechos que contenham elementos que ajudem a responder às perguntas é uma boa estratégia de aprendizagem.

a) Qual é a posição do articulista sobre a questão?

b) Para constituir seus argumentos, Brickmann recorre à voz de Elio Gaspari. Pergunte aos alunos se conhecem esse jornalista e apresente alguns dados sobre ele, avaliando a importância dele para o artigo.

Elio Gaspari é jornalista, publicou uma série de quatro livros sobre a ditadura militar brasileira, dividida em duas partes: *As ilusões armadas* e *O sacerdote e o feiticeira*. Começou a carreira escrevendo para um semanário chamado *Novos Rumos*. Seus textos tiveram destaque em outros periódicos: o jornal *Diário de São Paulo*, a revista *Veja* e o *Jornal do Brasil*. Atualmente, é comentarista do jornal *Folha de S. Paulo* e seus artigos são publicados também nos jornais *O Globo*, do Rio de Janeiro; e *Correio do Povo*, de Porto Alegre.

c) Toda a argumentação é construída com informações cujas fontes ou são mencionadas ou estão subentendidas. Em todos esses casos há muitas vozes aliadas ao articulista. Peça aos alunos que identifiquem algumas delas.

d) Ao longo do artigo, o articulista se refere ora à imprensa de circulação restrita, ora à grande imprensa. Em que trechos do texto cada uma delas aparece? Que papel (opositor/aliado) Brickmann atribui a cada uma delas, em relação à sua posição pessoal?

e) Nos dois últimos parágrafos o autor do artigo se dirige ao leitor por meio de perguntas e de propostas de ação concreta. Peça aos alunos que identifiquem as expressões que se referem ao leitor e a proposta que o articulista faz a ele.

- Para finalizar, um representante de cada grupo lerá para a classe as respostas elaboradas, cabendo a você promover, se possível, uma discussão coletiva a esse respeito.

- Para ajudar no trabalho de sala de aula, o artigo desta oficina vem acompanhado de um comentário geral e de observações pontuais, distribuídas ao longo do texto.

(RANGEL, E.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Pontos de Vista*. São Paulo: Cenpec, 2010, p. 119-120.)

Nas instruções postas para a apreensão das vozes presentes no texto usado como referência para a realização da atividade, o conceito de vozes é restringido a um aspecto funcional que o discurso autoral arregimenta para ilustrar como o articulista serve-se disso para referendar seu ponto de vista (comandas *b*, *c*, *d* e *e*).

Percebemos que, na condução dada à questão, a atividade investe numa articulação entre o que se apresenta por vozes e o que o discurso autoral apresenta ao longo da proposta como tipos de argumentos, que entram na composição dos textos/enunciados com a função de fundamentar o ponto de vista do autor dos textos argumentativos.

Observamos que o discurso autoral, na comanda *b*, esforça-se por dar certa orientação valorativa para a presença do outro, o jornalista Elio Gaspari, no texto do articu-

lista. Entretanto, essa orientação é simplista, pois as informações referentes aos dados profissionais do jornalista não se desdobram na interpretação da forma como a voz desse jornalista foi transmitida no texto. Não há qualquer articulação entre a incorporação dessa voz e o lugar social assumido por seu autor no contexto do artigo do articulista, e suas decorrências em termos de efeitos de sentido. Há, assim, um encaminhamento para a apreensão do outro como individual (pessoa física) e o propósito é apenas sua localização no discurso citante como apoio para a tese do articulista.

Nota-se que, na comanda *c*, existe um movimento de associação entre dados e vozes, isto é, as informações representadas no texto exemplar do artigo de opinião são atribuídas a determinadas vozes, cuja função é se aliar ao e respaldar o ponto de vista do articulista, sinalizadas pelo discurso autoral em “de acordo com os números da respeitadíssima Fundação Seade” e “Dizem que [grifos do autor]”. Essas duas vozes foram evidenciadas pelo discurso autoral apenas a título de localização e apontamento de sua função (aliada) no texto. Assim como apontamos na comanda anterior, o discurso autoral não oferece encaminhamentos para a apreensão dos lugares sociais preferíveis arregimentados no texto do articulista e seus efeitos na orientação e relação para outros textos.

Tal abordagem repete-se, na condução contida na comanda *d*, em que o enfoque recai sobre as duas funções que as vozes transmitidas assumem no discurso do articulista: a de se aliar ou a de se opor ao articulista. Podemos afirmar que a função dicotômica dessas vozes vai depender do grau de proximidade que estabelece com a tese do articulista. Assim, a grande imprensa/o pessoal/a patrulha é uma voz adversária, porque, diferentemente do que defende o articulista, privilegia as más notícias, já a imprensa local é uma voz aliada, pois abre espaço para as boas notícias, apresentadas pelo articulista. Em relação ao papel do leitor, na comanda *e*, este se restringe ser convencido pelo articulista.

Podemos depreender que a operacionalização do conceito de vozes está posta de duas formas na atividade do Caderno PV. No nível da representação, o discurso autoral prioriza a seleção dos mecanismos de transmissão e organização das vozes do outro de forma declarada ou citada, precisamente pelas marcas linguísticas do discurso indireto. No nível das relações, são privilegiadas as lógicas (tese, argumentos, conclusão), construídas em cima de discordâncias/polêmica aberta; e funcionais (convencer, persuadir). Em termos de objetivos, percebemos que a pretensão do discurso autoral é levar o aluno a localizar e (re)conhecer essas formas tematizadas na atividade. Tal operacionalização aproxima-se mais de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart (1999), que tende a usar o conceito de vozes para referir à presença de discursos individuais (no sentido pessoa física) declaradamente citada nos textos.

Já em uma perspectiva enunciativo-discursiva, as relações de sentido estabelecidas entre diferentes vozes em um mesmo texto não são redutíveis aos mecanismos de transmissão das vozes alheias no texto, nem essas vozes são individuais no sentido de pessoa física. Aquelas seriam mais amplas e complexas. Se as formas de composição são definidas conforme o autor presente ou não as vozes de outros em seu texto, as relações de sentido, independentemente de o autor apresentá-las ou não, estarão constitutivamente presentes no seu texto, ainda que não se mostrem nitidamente, mas no todo do sentido, na expressão, no estilo, nas ínfimas nuances da composição etc. Isso porque, remetendo a Bakhtin:

O enunciado [texto] é pleno de tonalidades dialógicas [...] Porque a nossa própria idéia — seja filosófica, científica, artística — nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003a[1952-53], p. 289)

Conforme podemos depreender deste trecho de Bakhtin, no sistema de alteridades infinitas, há diferentes maneiras de fazer falar a voz do outro. Assim, o conceito de voz alheia ou apropriada possui variadas gradações e matizes e não pode estar limitado pelos mecanismos de transmissão dessa palavra de forma declarada ou marcada. Como bem assinala Brait:

Registrar a existência de um discurso indireto como forma de instauração da voz alheia não significa praticamente nada para o conceito de dialogismo, de vozes em confronto, estabelecido por Bakhtin. É necessário observar no conjunto do enunciado, do discurso, de que forma a confluência das vozes significa muito mais uma interpretação do discurso alheio, ou a manipulação na direção da argumentação autoritária, ou mesmo a apropriação e subversão desse discurso. (BRAIT, 1994, p. 25)

Achamos que a observação acima é bastante pertinente para a nossa discussão em torno do uso do conceito de vozes na atividade do Caderno PV, ainda que esse material, conforme já apontamos, não empregue uma abordagem enunciativo-discursiva. Isso porque, sendo as relações entre as diferentes vozes declaradas ou não, caberá ao leitor, *a posteriori*, representá-las na sua resposta compreensiva e criadora, e a escuta dessa pluralidade de vozes que habitam os textos dependerá da memória discursiva do leitor, conforme pontua Amorim (2003).

Sabemos que a didatização implica transformações dos objetos de saber em objetos a serem ensinados e que esse processo leva, em termos, a simplificações resultantes do esforço de aproximação do público destinatário (no caso professores e alunos do ensino médio da rede pública de ensino) em termos de suas necessidades e possibilidades. Entretanto, em nosso entendimento, isso não impede que, no caso em análise, seja função do discurso autoral, na medida em que se propõe formar o professor para ensinar os alunos, fornecer condições mais favoráveis para uma recepção e réplica ativa desses textos na escola. Assim, o que estaria implicado não seriam apenas as formas de transmissão dessas vozes em cada gênero ou texto, mas também as formas como eles são recepcionados na escola. E, parafraseando Brait (1994), diríamos que munidos da capacidade de replicar ativamente os textos, os professores e os alunos poderiam, diante de um texto, perguntar se a multiplicidade de vozes declaradas demonstra um democrático processo dialógico ou unicamente a simulação desse processo pela disposição de diferentes vozes dissonantes. A nosso ver, essas condições, na atividade ora analisada, não foram dadas.

Considerações finais

O pensamento bakhtiniano acerca do funcionamento da linguagem, como se afirmou na introdução, tem se mostrado muito promissor para pensar projetos de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura. A recepção dessa teoria linguística, no Ocidente, especificamente no contexto brasileiro e em outros países europeus, como a França, tem sido feita em diálogo com outras teorias, como a Linguística Textual. A releitura dos con-

ceitos bakhtinianos pelas grelhas conceituais dessas teorias culmina, quase sempre, em sua interpretação literal ou revista. Essa atitude tem reduzido, de certa forma, o potencial que os conceitos linguísticos bakhtinianos fornecem para pensar projetos mais críticos e democráticos de ensino-aprendizagem da linguagem, conforme se pode demonstrar na análise apresentada neste artigo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Vozes e Silêncio no texto de pesquisas em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e estética – A teoria do romance*. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 2010 [1934-35/1975]. p. 71-164.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a [1952-1953]. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b [1959-1961]. p. 307-334.

BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília/MEC/Semtec, 2002.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L.P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 11-27.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Cols.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [2001]. p. 95-128.

RANGEL, E.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Pontos de Vista: Caderno do Professor: orientação para a produção de textos*. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Brasília: MEC, 2010.

ROJO, R. H. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

NEVES-SANTOS, S. *A discursividade no Caderno "Pontos de Vista" da Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Cuiabá: UFMT, 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

ANEXO I

Artigo de opinião

Só há notícia se for muito ruim
Carlos Brickmann

- 1 Elio Gaspari costuma dizer que, nas redações, a notícia chega devagarzinho, abre a porta de leve, põe a cabeça para dentro e entra correndo para esconder-se. Se alguém a notar, será imediatamente chutada para fora.
- 2 E, se a notícia for boa, suas chances de sobrevivência são ainda menores. Notícia que o pessoal gosta é corrupção, é escândalo, é miséria, é tudo aquilo que deu errado. Nas ocasiões em que o Brasil dá certo, aí não é notícia (e não vale nem a regra de que boa notícia é o inusitado). Lugar de notícia boa é a cesta do lixo.
- 3 Jundiaí, no interior de São Paulo, atingiu 100% no fornecimento de água tratada e chegou muito perto disso no tratamento de esgotos (só não atingiu 100% por um problema judicial). Notícias? Só nos jornais da região, e olhe lá. A capital de São Paulo, onde o programa de água e esgotos caminha bem mas ainda está longe da universalização, ignorou o tema. O Brasil, onde água tratada e esgoto são coisas de gente rica, preferiu investigar se tem ministro comendo tapioca com cartão corporativo (tema que até vale investigação, mas não pode substituir outros assuntos de importância, que se referem à vida e à morte dos cidadãos).
- 4 São Caetano do Sul, na Grande São Paulo, é um exemplo ainda mais claro de que as boas notícias são desprezadas pelos meios de comunicação. De acordo com os números da respeitadíssima Fundação Seade, o índice de mortalidade infantil de São Caetano é o menor do país; equipara-se aos da Bélgica e do Japão, quatro mortes por mil nascimentos. É índice que ocorre no Primeiro Mundo.

Explorando a oposição entre boas e más notícias, o título antecipa a tese defendida pelo artigo.

Todo o artigo pode ser entendido como um desdobramento da voz de Gaspari, citada neste primeiro parágrafo.

No segundo parágrafo, o articulista retoma a voz de Gaspari, complementando-a e contrastando-a com a voz do "pessoal".

Referência a gastos abusivos com cartões corporativos. Esses excessos, de interesse exclusivamente pessoal, foram alvo de muitas denúncias na grande imprensa.

No terceiro parágrafo, o articulista inicia uma série de referências a fatos positivos (vozes aliadas) sistematicamente ignorados pela grande imprensa (voz adversária).

Ao apresentar este dado, o articulista usa um argumento de autoridade: a credibilidade da voz de uma instituição "respeitadíssima".

ANEXO II

5 A derrubada dos índices de mortalidade infantil não ocorre, em lugar nenhum, apenas pela boa atenção à saúde: exige tempo, trabalho coordenado, que envolve planejamento, engenharia (tratamento de esgotos e água), meio ambiente (plântio de árvores, limpeza de rios e córregos), coleta de lixo, de preferência seletiva, assistência social (há em São Caetano um programa tipo bolsa-família, mais completo que o federal, mantido com recursos municipais), aleitamento materno, cuidados com as gestantes, educação em sentido amplo, higiene, empregos. E envolve, o que é raro, continuidade administrativa: não é porque um prefeito é adversário do antecessor que deve abandonar seus planos. O atual prefeito, José Auricchio, reeleito com 70% dos votos, tem na oposição boa parte do grupo político de seu antecessor. E daí? Neste processo todo, a cidade de 150 mil habitantes atingiu o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. E, fora da região do Grande ABC, o fato foi olímpicamente ignorado pelos meios de comunicação.

Neste parágrafo o articulista chama a atenção para o grau elevado de interesse público dos fatos positivos a que se refere, mostrando seu alcance social, político, econômico e histórico.

6 Dizem que Ribeirão Preto vai muito bem na área social (mas como encontrar dados, se não há reportagens?). E, o que aparece às vezes na TV (mas rarissimamente na imprensa escrita), a cidade se transformou em área de tecnologia de ponta no uso do raio laser em auxílio a transplantes. Há belas experiências de sustentabilidade ambiental no Rio Grande do Sul, há o hospital de referência no tratamento de câncer de Barretos, há as experiências em Campinas da Unicamp em energia alternativa e cirurgia para diabetes, há excelentes pesquisas em Campina Grande, na Paraíba, há um belo trabalho da Embrapa e da Escola de Agricultura Luiz de Queiroz, há a agricultura irrigada de ótima qualidade no semiárido nordestino. E quem sabe, por ter sido informado pelos meios de comunicação, que as hélices dos geradores de vento da Europa são, em grande parte, fabricadas no Brasil?

A oração "Dizem que..." sugere e introduz uma "voz corrente", representante da opinião pública, dada como favorável à tese do autor.

ANEXO III

7 Vale matéria? De vez em quando, a TV mostra, em horários alternativos, em programas especializados, alguns aspectos dessas experiências positivas. De muita coisa este colunista tomou conhecimento ao integrar o júri do último Prêmio Esso de Jornalismo, com belíssimas matérias nos jornais da região sobre os bons fatos que também ocorrem.

8 Vale matéria? Deveria valer. Mas, além da volúpia por más notícias, há um problema extra, que assusta pauteiros e repórteres: o medo da patrulha. Fazer matéria a favor pode dar a impressão de que há alguma coisa esquisita além da reportagem. Mas é preciso vencer também este preconceito – ou ficaremos restritos ao noticiário policial fingindo que é cobertura política.

Ao se referir à "patrulha" que assusta pauteiros (jornalistas que definem o que será publicado), o articulista aponta uma voz adversária poderosa: a dos jornalistas que suspeitam das boas notícias.

Nestes dois parágrafos, dirige ao leitor uma pergunta retórica, "Vale matéria?", que tem por objetivo tanto assinalar um novo momento do texto quanto levá-lo a tomar um posicionamento favorável, aderindo à tese e à proposta final do articulista.

Observatório da Imprensa
Coluna Boas Novas, 18/8/2009. Disponível em
<www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=6551CIR01>.



Hierarquias sociais, normas e variações linguísticas em São Paulo

(Social hierarchies, linguistic norm and variation in São Paulo)

Hosana dos Santos Silva¹

¹Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (USP)

hosanasantos@usp.br

Abstract: In this research we discuss the complex social and linguistic experience of a group of educated speakers, viz the republican intellectuals of São Paulo, at the end of the 19th and the beginning of the 20th century. We attempt to observe how distinct ideologies and political militancy influenced their language production. The empirical patterns of clitic placement were described and analyzed in texts written by four members from the informants group. This interdisciplinary proposal follows the theoretical assumptions of Variationist Sociolinguistics, in dialogue with History and the Sociology of Language. We support the hypothesis that standard Brazilian Portuguese in São Paulo has characteristics that separate it from modern European Portuguese. Moreover, the linguistic forms that distinguish the written production of those intellectuals serve as differentiation markers among speakers, since they reveal the social status of the individuals and the effects of formal instruction on their practices.

Keywords: republican intellectuals of São Paulo, Brazilian Portuguese, clitics

Resumo: Neste estudo,¹ discutimos a complexa experiência social e linguística do grupo de intelectuais republicanos paulistas, entre o final do século XIX e início do XX, observando o modo como diferentes ideologias e militâncias políticas influenciaram em suas produções linguísticas. Para o desenvolvimento do estudo, analisamos os padrões de ordenação dos clíticos pronominais em um conjunto de textos produzidos por quatro integrantes desse grupo. Nessa proposta de trabalho, orientada pelos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, História e Sociologia da Linguagem, defendemos a hipótese de que a variedade culta paulista apresenta características próprias, que a distanciam do português europeu moderno. Ademais, as formas linguísticas que singularizam a produção escrita desses intelectuais funcionam como marcadores de diferenciação entre falantes, à medida que revelam a posição social do indivíduo e os efeitos da instrução formal sobre suas práticas.

Palavras-chave: intelectuais republicanos paulistas, português brasileiro, clíticos pronominais

Introdução

Neste estudo, analisamos os usos linguísticos de falantes brasileiros cultos, notadamente os intelectuais republicanos paulistas, interrogando sobre as causas concretas de suas escolhas linguísticas, na passagem do século XIX ao XX. Mediante descrição e análise das variedades usadas por alguns integrantes desse grupo, especificamente no que se refere aos padrões empíricos de ordenação dos clíticos pronominais (me, te, lhe, nos, vos e variantes) em orações infinitivas preposicionadas, esperamos evidenciar não

¹ Este estudo é parte da tese de doutorado intitulada *O lugar da língua na São Paulo transformada: os usos linguísticos dos intelectuais republicanos paulistas* (SANTOS SILVA, 2012). A pesquisa contou com apoio da Fapesp, processo n. 2008/56388-9. Alguns trechos do texto original permanecem inalterados.

somente os aspectos relacionados à variação, propriamente dita, mas às condições sociais de produção e reprodução linguísticas.²

Para desenvolvimento do estudo, partimos do pressuposto de que os intelectuais republicanos paulistas³ constituem um grupo distinto, inhomogêneo em sua formação, e socialmente estabelecido. Estruturado na segunda metade do século XIX, esse grupo se constituiu pela intersecção de espaços sociais e campos diversos, entre os quais podemos destacar a Academia de Direito de São Paulo, o Partido Republicano, boa parte da imprensa paulista, além dos setores públicos, tais como as Câmaras, a Escola Normal de São Paulo, etc.

No recorte aqui proposto, consideramos a produção escrita de quatro representantes desse grupo específico: Prudente José de Moraes e Barros (4/10/18410 – 13/12/1902); Manuel Ferraz de Campos Sales (15/02/1841 – 28/06/1913); João Alberto Sales (24/10/1857 – 12/03/1904); Francisco de Paula Rodrigues Alves (07/07/1848 – 16/01/1919). Para análise dos usos linguísticos desses sujeitos, focalizamos suas experiências diferenciais, em resultado da posição que ocuparam nesse espaço sócio-cultural e econômico.⁴ Sublinhamos, nesse sentido, o fato de que, na São Paulo oitocentista – conflituosa, hierarquizada e contraditória –, as diferentes escolhas linguísticas estão vinculadas não somente ao grau de formação dos falantes, aspecto demasiadamente valorizado naquela sociedade, mas também às relações sociais estabelecidas entre os diferentes grupos, as quais se manifestam enquanto relações de força e poder.

Ainda no conjunto de questões pertinentes a esse estudo, levamos em consideração os movimentos voltados à construção da unidade nacional brasileira, no pós-independência, os quais envolveram a busca por uma língua e uma literatura própria, livre dos laços portugueses.⁵ Trata-se de um momento em que grupos sociais situados em espaços aparentemente opostos travam uma verdadeira disputa linguística. Em uma ponta do debate, posicionam-se os letrados defensores do português brasileiro; de outra parte, os favorecedores das normas gramaticais lusitanas (cf. PINTO, 1978; entre outros).

No plano prático, ao mesmo tempo em que se cultivou, de algum modo, a reverência aos padrões linguísticos portugueses, empreenderam-se discursos em defesa de (alguns) usos linguísticos próprios do Brasil e, ainda mais, desenvolveu-se uma literatura brasileira incorporadora de uma variedade linguística distinta do português europeu moderno.

Essa contradição aparente vem sendo analisada por historiadores e linguistas como resultado dos problemas étnicos, sociais, culturais e econômicos que atravessaram a

2 Nos termos de Bourdieu (1983, 1990, 2008, 2009; entre outros estudos).

3 Na leitura que fazemos, por intelectuais entendemos os atores políticos que influenciam e são influenciados na sociedade em que vivem e que participam de forma ativa nas discussões presentes nessa sociedade, sendo observados e reconhecidos pelo papel que ocupam como mediadores sociais (SIRINELLI, 1996, p. 243).

4 É importante enfatizar que, em nossa pesquisa, a percepção da existência desse grupo se dá, efetivamente, pela reflexão acerca do lugar ocupado por seus integrantes nos diversos espaços da sociedade paulista do final do século XIX. Não nos guiamos unicamente pela abordagem voltada à história política, mas, seguindo os exemplos de Hilsdorf (1986) e Menezes (2006), consideramos também alguns aspectos das experiências individuais dos sujeitos, bem como das múltiplas relações estabelecidas entre eles.

5 Note-se que, nesse período, as diferenciações entre a língua portuguesa de Portugal e a língua do Brasil não são somente reconhecidas, mas se constituem objetos de reflexão, estudo e debate.

jovem e heterogênea nação brasileira (cf. PAGOTTO, 1993; LIMA, 2003; RODRIGUES, 2008; entre outros). Conforme explicitam os estudos historiográficos, parte dos intelectuais e líderes políticos, no contexto de transformação da sociedade escravista, acreditava que a grande quantidade de negros e mestiços entre a população brasileira situaria o Brasil numa condição de inferioridade em relação aos demais países da América. Diante dessas e de outras questões, intensificaram-se os discursos racistas, que defendiam, entre outras causas, o branqueamento do povo brasileiro, pela entrada de imigrantes europeus (cf. SCHWARCZ, 2001, 2008; entre outros). Ora, nesse ambiente de fortalecimento das teorias raciais, o desprezo à cultura e à língua de negros e indígenas se apresentou como consequência direta das práticas políticas e ideológicas das classes dominantes.⁶ Na mesma esteira, a cultivação da herança portuguesa foi a solução encontrada por essas elites para garantir ao Brasil alguma “cultura de civilização” (cf. PAGOTTO, 1993; LIMA, 2003; entre outros). Em outras palavras, guardaríamos a língua e a religião portuguesa: “eis por que não seríamos selvagens” (LIMA, 2003).

É a partir desse quadro que questionamos se os intelectuais republicanos paulistas ficaram submetidos a essas duas forças opostas: de um lado os ideários nacionalistas, com o projeto de uma língua própria, e de outro a necessidade de se prender à tradição portuguesa. A hipótese que norteia esse estudo é a de que a variedade culta usada por esses letrados apresenta características próprias, que a distanciam não somente dos usos vernaculares (populares), mas também do português europeu moderno. Argumentamos, nesse sentido, que as escolhas linguísticas desses sujeitos deixam ver os princípios de organização da sociedade brasileira na passagem do século XIX ao XX, isto é, as ambiguidades e contradições sociais relacionadas, entre outros aspectos, à constituição (ou reconstrução) da(s) identidade(s).

Trilhas teóricas e metodológicas

Essa proposta de análise se encaminha pelo diálogo entre a História, a Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, 1972), e a Sociologia da Linguagem (BOURDIEU, 1983, 1990, 1996, 2008, 2009). Desse modo, tomamos como pressuposto essencial a noção de que a variação linguística não é aleatória, mas governada por fatores diversos – sociais e linguísticos (cf. LABOV, 1972). Ademais, consideramos, com base em Bourdieu (1983, 1990, 2008) que, em qualquer situação comunicativa, os usos linguísticos dos falantes são indissociáveis das condições sociais de produção e reprodução linguísticas, isto é, das condições sociais de aceitabilidade e inaceitabilidade desses usos. Prende-se a essa premissa, o conceito de que as relações de comunicação são também relações de força simbólica, em que os usos linguísticos recebem valores desiguais, dependendo da posição que o falante ocupa na estrutura social; o processo de hierarquização linguística, calcado em valores que refletem as hierarquias sociais, estabelece uma variante socialmente valorizada e legitimada que se impõe sobre todas as outras, classificando-as (cf. BOURDIEU, 2008).

Nessa abordagem, toda comunicação entre os agentes é estruturada não somente nas ações individuais, mas em um nível abrangente – o das estruturas sociais. Na prática, os agentes da fala ocupam um campo em que as relações se encontram objetivamente

⁶ Cf. Schwarcz (1987, 2001, 2008 e referências ali citadas).

estruturadas (ORTIZ, 1994). A interação, nesse caso, envolve defrontação “numa relação de poder que reproduz a distribuição desigual de poderes agenciados ao nível da sociedade global” (ORTIZ, 1994, p. 7).

Segundo Bourdieu (1990, 1996, 2008), a competência de um determinado agente social é sempre valorada a partir de um mercado linguístico (que funciona como um sistema de sanções e avaliações positivas ou negativas), de modo que o sentido do que se diz resulta do valor distintivo atribuído a um dado produto linguístico, entre outros disponíveis; toda situação linguística, desse modo, funciona como mercado dominado por estruturas globais. Assim, o que circula no mercado linguístico não é a língua, mas discursos estilisticamente caracterizados, que se realizam como mensagens quando os receptores o recebem como produto e lhe atribuem um preço específico relacionado não somente à mensagem em si, mas ao estatuto das relações de poder entre os interlocutores, estabelecido pela posição ocupada por cada produtor em uma determinada estrutura social. Isto é outro modo de dizer que os esquemas acionados para interpretação das mensagens se definem na “interação socialmente estruturada”, de modo que o valor de um discurso depende sempre de quem fala e de como fala (BOURDIEU, 2008).

Essas proposições são realmente relevantes para este estudo, não somente porque a variação linguística é fato patente na São Paulo oitocentista, mas porque, no interior dessa sociedade hierarquizada, os usos linguísticos dos diversos sujeitos recebem valores desiguais. Além disso, nas lutas nacionais pela identidade, desenhadas entre o final do século XIX e início do XX, podemos identificar uma relação evidente de dependência entre os mecanismos de dominação política e a formação do mercado linguístico. As disputas linguísticas entre diferentes grupos de intelectuais brasileiros manifestam essas relações de força simbólica: cada parte luta não somente em favor de um mercado para seus produtos linguísticos, mas defende seu próprio valor como produtor nesse mercado.

Entre Paulistas

Os textos selecionados para formação do *corpus* pertencem a gêneros diversos: analisamos discursos políticos, mensagens, cartas pessoais, cartas públicas, bilhetes, artigos científicos e jornalísticos, produzidos ou publicados entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX.⁷ Acreditamos que essa variabilidade de textos possibilita melhor apreensão dos usos linguísticos desses sujeitos, pois garante uma visão geral da escrita do grupo e evita uma leitura demasiadamente presa à noção de gêneros textuais.

A amostra apresentou um total de 1679 orações contendo clíticos pronominais.⁸ Validando os contextos com verbos simples (finitos e não-finitos), a distribuição primária resultou em 47% de próclise e 53% de ênclise. Bem sabemos que esse resultado bruto tende a se mostrar irrelevante no diagnóstico da variação, porque oculta os aspectos que particularizam os processos de cliticização do português, notadamente os contextos sintáticos que apresentam pouca variação na ordenação dos clíticos, tais como orações com verbo em posição inicial absoluta e orações dependentes, em que a ênclise e a próclise,

7 A lista completa (e localização) das fontes manuscritas e impressas encontra-se em anexo.

8 Nesses dados, não computamos as orações contendo o clítico *se*.

respectivamente, são quase categóricas.⁹ Todavia, no caso da variedade paulista esses percentuais podem ser tomados como indicativos da preferência pela colocação enclítica. Com efeito, é a ênclise que sobressai na escrita dos paulistas. Dos cinco contextos¹⁰ em que, inicialmente, subclassificamos as orações com verbos simples extraídas das amostras, somente no contexto indicado por orações dependentes é que encontramos predominância de próclise.

Quanto ao ambiente sintático do qual pretendemos nos ocupar neste estudo – as orações infinitivas introduzidas por preposição –, temos somente 17% de próclise (34 casos em 199 dados), distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1: Ênclise em orações infinitivas preposicionadas na escrita de intelectuais paulistas – por tipo de preposição

	Ênclise		Próclise		
DE	55	87,3%	8	12,7%	63
A	28	87,5%	4	12,5%	32
PARA	65	78,3%	18	21,7%	83
POR	7	87,5%	1	12,5%	8
SEM	4	57,1%	3	42,9%	7
EM	6	100,0%	0	0,0%	6
TOTAL	165	82,9%	34	17,1%	199

Para melhor apreendermos a prevalência de ênclise nos textos produzidos pelos intelectuais paulistas, devemos levar em consideração, inicialmente, o fato, já bem observado por Said Ali (1908), de que esse é um dos contextos sintáticos de que menos se ocupam os compêndios gramaticais (especificamente entre o final do século XIX e início do XX); provavelmente porque, na história da língua portuguesa, esse sempre foi um ambiente de variação.

De fato, Martins (1994) observa que, entre o século XIII e o início do XIV, cada preposição – de, pera, a – condiciona diferentemente a colocação dos clíticos no português. Todavia, seu comportamento uniformiza-se nos séculos seguintes, com a prevalência da ordenação proclítica, independentemente do tipo de preposição (MARTINS, 1994, p. 109). De modo geral, os dados analisados por Martins formam o seguinte quadro:

9 Referimo-nos, aqui, aos dados da escrita, que são objeto dessa análise.

10 1) Orações coordenadas (exceto primeira coordenada), orações-raiz com antecedente; 2) orações com verbo em posição inicial absoluta; 3) orações infinitivas e infinitivas preposicionadas; 4) orações gerundivas; 5) orações dependentes (relativas, clivadas, adjuntas, completivas). Nesse recorte, analisamos somente as orações infinitivas preposicionadas.

Quadro 1: Padrões de ordenação dos pronomes em contextos preposicionados (séculos XIII- XVI)

TIPO DE PREPOSIÇÃO	PERÍODO (XIII-XVI)
DE	Ordem cIV em todos os períodos
PÊRA	Ordem cIV/Vcl, com variação aparentemente livre entre o século XIII e início do XIV(até a década de 1340), após esse período, a ordem preferencial é cIV
A	Ordem Vcl nos dados referentes ao século XIII e primeira metade do século XIV (até a década de 1340), após esse período, a ordem preferencial é cIV
EM	Ordem Vcl/cIV ¹¹
SEM	Ordem cIV ¹²

Nos textos escritos no século XVI, de acordo com Godoy (2006), predomina a próclise em infinitivas introduzidas pela preposição *a*. A partir do século XVII a ênclise se torna categórica.¹³ Já nas orações introduzidas pelas preposições *de* e *para*, a ordem preferencial, até o século XVI, é a próclise. A partir do século XVII, há intensa variação na ordem dos clíticos nesses contextos.

Tabela 2: Ênclise vs. próclise em orações infinitivas introduzidas pelas preposições *de* e *para* (adaptado de Godoy, 2006)

	Século XVI		Século XVII		Século XVIII		Século XIX ¹⁴	
	Próclise	Ênclise	Próclise	Ênclise	Próclise	Ênclise	Próclise	Ênclise
DE	98,2%	1,8%	72,7%	27,3%	61,4%	38,6%	75,8%	24,2%
PARA	98,1%	1,9%	79,5%	20,5%	72,6%	27,4%	100%	0%

Da mesma forma, as infinitivas introduzidas pelas preposições *sem*, *em*, *com*, *por* e *até*,¹⁵ que ocorrem com próclise até o século XVI, passam a apresentar variação ênclise/próclise nos séculos seguintes – XVII e XVIII –, com tendência, exceto pelas infinitivas introduzidas pela preposição *em*, ao uso proclítico.

Para o século XIX, Oliveira (2011), analisando a ordenação de clíticos em cartas de escritores brasileiros e portugueses,¹⁶ apresenta os seguintes dados:

11 Os dados de Martins (1994) não são suficientes para evidenciar os limites dessa variação.

12 A autora dispõe somente de duas atestações, contudo, por se tratar de uma preposição que tem caráter de operador de negação, se supõe que a ordem *cIV*, nesse caso, seria obrigatória

13 Note-se que, apesar da predominância da ordem *Vcl*, a maioria dos escritores nascidos até o século XVII apresenta em seus escritos variação entre próclise e ênclise.

14 Esses dados são relativos aos escritos de Ramalho Ortigão (1836), único autor, no *corpus* analisado por Godoy, nascido no século XIX.

15 Infinitivas introduzidas pelas preposições *com* são escassas no *corpus* constituído por textos produzidos a partir do século XVII. Apesar disso, Godoy observa que há autores que, nesses contextos, empregam somente próclise, outros somente ênclise e, alguns, próclise e ênclise.

16 Escritores portugueses: Almeida Garret (1799-1854); Alexandre Herculano (1810-1877); Camilo Castelo Branco (1825-1890); Eça de Queirós (1845-1900); Fernando Pessoa (1888-1935); escritores brasileiros: José de Alencar (1829-1877); Álvares de Azevedo (1831-1852); Machado de Assis (1839-1908); Lima Barreto (1881-1922); Mario de Andrade (1893-1945).

Tabela 3: Ênclise em orações infinitivas preposicionadas – escritores portugueses oitocentistas (adaptado de OLIVEIRA, 2011)

Tipo de Preposição	A. Garret	A. Herculano	C. Castelo Branco	Eça de Queirós	Fernando Pessoa
A	100%	100%	100%	100%	100%
DE	4%	2,3%	11,6%	0%	4%
PARA	4,7%	0%	0%	0%	0%
OUTRAS	0%	0%	0%	0%	30%

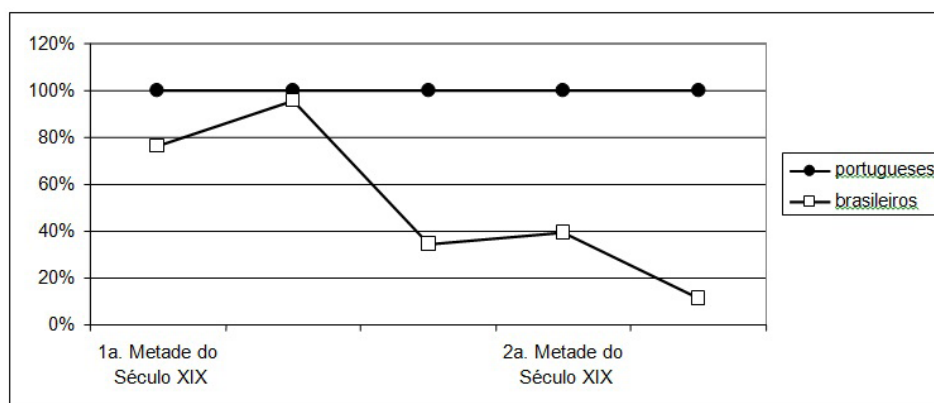
Os estudos de Godoy (2006) e Oliveira (2001) deixam claro que o modelo português especializa-se no uso enclítico no ambiente de preposição *a*, e, apesar de alguma variação, no uso próclítico com as demais preposições. Todavia, esse sistema dual não se repete nos textos produzidos por escritores brasileiros:

Tabela 4: Ênclise em orações infinitivas preposicionadas – escritores brasileiros oitocentistas (adaptado de Oliveira, 2011)

Tipo de Preposição	J. Alencar	A. Azevedo	M. Assis	L. Barreto	M. Andrade
A	76%	95,5%	34,5%	39,2%	11,4%
DE	87,5%	87,5%	40%	50%	11,8%
PARA	100%	100%	93,8%	64,7%	12,5%
OUTRAS	100%	50%	50%	16,7%	--

De fato, os dados indicam uma variação própria do português do Brasil. Apesar da predominância de construções enclíticas na produção de escritores românticos (Álvares de Azevedo e José de Alencar), a alternância entre próclise e ênclise ocorre em todos os contextos sintáticos, inclusive em orações introduzidas pela preposição *a*. Note-se que esse contexto específico, pouco enfatizado nas gramáticas e na bibliografia linguística, distingue as variedades do português. O contraste apontado no Gráfico 1, a seguir, deixa ver que a ênclise categórica é uma característica do português europeu moderno, por oposição ao português brasileiro, que registra aumento progressivo de próclise ao longo do século XIX.

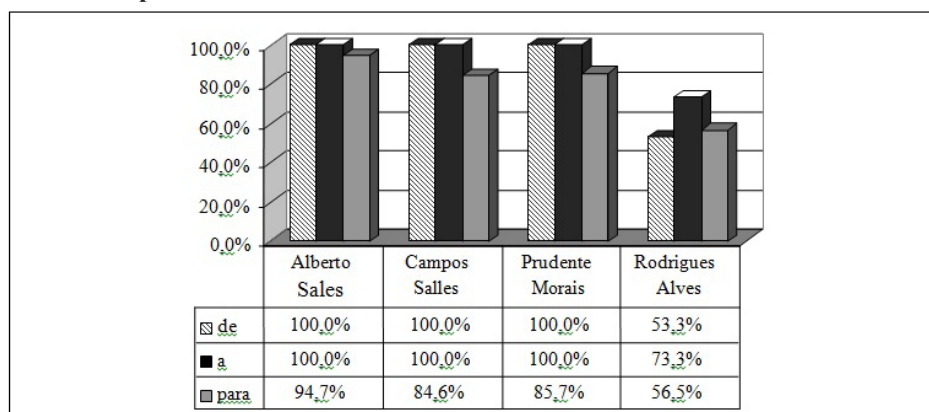
Gráfico 1: Ênclise em orações infinitivas introduzidas pela preposição *a* – escritores portugueses e brasileiros (adaptado de OLIVEIRA, 2011)



Conforme propõe Oliveira (2011), o grau marcante de diferença entre essas duas variedades do português não é casual. Segundo a autora, a ênclise generalizada nos textos de escritores românticos se apresenta como um movimento consciente de afastamento com relação à configuração setecentista na qual está ancorado o português europeu moderno. Nessa proposição, se os escritores românticos maximizam o uso da ênclise como forma de oposição à gramática portuguesa, “os modernistas apresentam o leme voltado para a próclise” (OLIVEIRA, 2011). A “mudança na rota da cliticização”, iniciada em Machado de Assis e Lima Barreto é, segundo Oliveira, um outro modo de assegurar o distanciamento em relação ao português europeu.

Analisando, no interior desse quadro, os dados produzidos pelos intelectuais republicanos paulistas, podemos dizer que esses falantes assumiram um padrão enclítico – par e par com os usos linguísticos dos românticos e, conseqüentemente, distante dos usos modernistas.

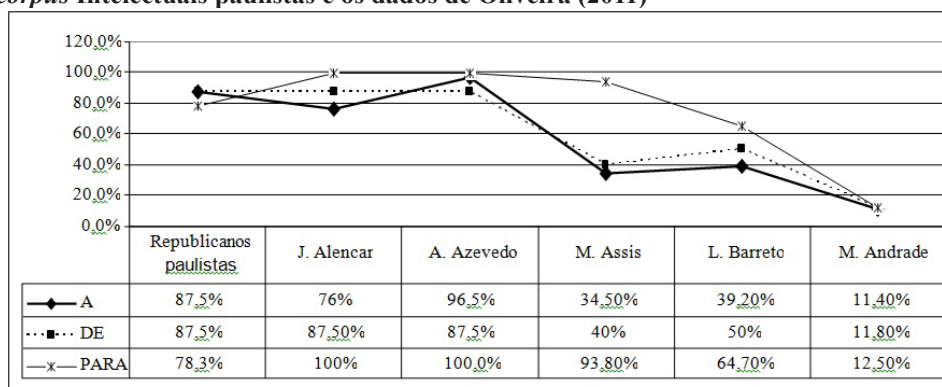
Gráfico 2: Ênclise em orações infinitivas preposicionadas – por tipo de preposição – escrita de intelectuais paulistas



O Gráfico 2 deixa ver que, exceto pelos escritos de Rodrigues Alves,¹⁷ há ênclise categórica em orações infinitivas introduzidas pelas preposições a e de; já em infinitivas introduzidas pela preposição para, a taxa de próclise fica abaixo de 15%.

Cotejando esses dados com os resultados de Oliveira (2011), temos o seguinte gráfico:

Gráfico 3: Ênclise em contexto de orações infinitivas preposicionadas – comparação entre o corpus Intelectuais paulistas e os dados de Oliveira (2011)



17 Excluindo os dados de Rodrigues Alves, os percentuais para as preposições a, de e para são, respectivamente, 100%, 100%, 88,33% (média simples).

Essa preferência pela ênclise pode ser tomada como indicativo de que os intelectuais republicanos são mais conservadores do que outros paulistas, como Mario de Andrade, cujos textos apresentam, no início do século XX, um padrão predominantemente proclítico.¹⁸ Ademais, o alinhamento da escrita da maioria dos republicanos paulistas ao modelo de língua dos românticos brasileiros, e não ao padrão lusitano, parece conter em seu bojo a crítica à subordinação do Brasil aos ditames portugueses.

Para fechar esse quadro, resta discutir a produção escrita de Rodrigues Alves, em que os percentuais relativos à ênclise ficam em torno de 50%. Ora, podemos supor, inicialmente, que esse falante caminha paralelamente a Machado de Assis e Lima Barreto, ou seja, a ordenação dos clíticos em seus textos ruma em direção à próclise que se assenta definitivamente nos séculos seguintes (cf. OLIVEIRA, 2011). Todavia, assumindo essa perspectiva, ficamos com o ônus de explicar por que a mudança em direção à próclise alcança somente a escrita de parte desses falantes cultos.

Sempre considerando o fato de que, no *corpus* analisado, a ordem enclítica ocorre independentemente do tipo de verbo e de preposição e, ainda, que não há indícios de correspondência entre a ordenação dos clíticos em orações infinitivas preposicionadas e o uso dos clíticos na(s) oração(ões) que a precede(m), supomos que são as condições produção e reprodução linguísticas que melhor explicam as divergências nos usos linguísticos desses intelectuais.¹⁹

Nesse sentido, consideramos dois fatos especialmente importantes. Primeiro é preciso notar que Rodrigues Alves estudou no Colégio Pedro II (RJ), instituição cujo prestígio excedeu os limites do Império.²⁰ O curso, com duração de sete anos, além de conferir ao formado o título de bacharel em Letras, permitia seu ingresso em qualquer curso superior oferecido por instituições públicas brasileiras, sem a exigência de aprovação nos exames parcelados, obrigatórios a alunos oriundos de outras instituições (cf. D'AMARAL, 2003). Alguns dos mais reconhecidos intelectuais do Segundo Reinado fizeram do Colégio D. Pedro um lugar de produção e reprodução do “saber acadêmico”; ademais, já está bem registrada nos estudos historiográficos a ligação estreita que o Imperador estabelecia com essa instituição. Conforme observa Schwarcz (1998, p. 151), D. Pedro

18 Na leitura desses dados, não podemos desconsiderar o fato de que, no início do século XX, parte dos escritores brasileiros (notadamente os modernistas) questionava a existência de uma norma linguística socialmente dominante muito distinta dos usos linguísticos dos brasileiros. Nesse sentido, Mario de Andrade (apud PINTO, 1990, p. 12v) chega dizer: “O melhor seria o governo entregar a normalização sintática contemporânea a um grupo de homens de valor [...]. Falo valor linguístico – e que pesquisassem no falar brasileiro certas determinações fraseológicas mais ou menos gerais que pudessem ser estabelecidas como normas de sintaxe nossa”. Conforme se vê, Mario de Andrade aponta a possibilidade de uma redefinição (social, certamente) do que poderia ser considerado língua legítima naquela sociedade. Assim, ainda que a maioria dos escritores não procurasse “escrever à brasileira”, não é demais esperar que, ao menos nesses contextos menos corrigidos pelos gramáticos, os escritos produzidos no curso do século XX tenham se conformado no modelo do português de cá.

19 Inicialmente consideramos, entre os fatores relevantes, a data de produção/ publicação dos textos, especialmente porque a maioria dos escritos de Rodrigues Alves, o mais proclítico dos autores analisados, foi produzida no início do século XX, de modo que seus textos são os mais recentes no conjunto analisado. Todavia, o que verificamos é que essa variação próclise/ ênclise em infinitivas preposicionadas já estava presente em textos produzidos pelo autor na década de 1860.

20 Vale lembrar, nesse sentido, que esse Colégio é a única instituição de ensino citada e claramente protegida pela Constituição Federal de 1988 (art. 206, IV, parágrafo 2º): “O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal”.

II, em carta a José de Bonifácio, chegou a dizer: “Eu só governo duas coisas no Brasil: a minha casa e Colégio de Pedro II”.

É possível, portanto, que Rodrigues Alves tenha sido fortemente influenciado por esse ambiente letrado, que lhe ofereceu condições de aquisição da variedade linguística socialmente prestigiada na Corte. Esse fato, todavia, ainda deixa dúvidas quanto à singularidade de sua escrita em relação aos demais republicanos, pois, independentemente de seus saberes práticos, nas relações objetivas lhe era facultada a apropriação do valor simbólico de outros elementos linguísticos dispostos a funcionar como marcadores de distinção social.

Mas há um segundo fator que, a nosso ver, é mais decisivo na conformação da prática linguística desse intelectual, qual seja sua filiação ao Partido Conservador – de apoio ao governo imperial. Somente após a proclamação da República, Rodrigues Alves se torna republicano. O que importa aqui não é a filiação partidária propriamente dita, mas os grupos sociais e o modo como os indivíduos partilham espaços, culturas, projetos, gostos, etc. Note-se, por exemplo, que, apesar de vinculado, por vários laços, aos integrantes do grupo dos republicanos, Rodrigues Alves comungava as ideias da dissidência conservadora (cf. D’AMARAL, 2003).

De outra parte, Alberto Sales, Campos Sales e Prudente de Moraes, chamados republicanos históricos, fizeram a propaganda republicana, difundiram a proposta de federação, cultivaram o sentimento de paulistanidade. Ao que parece, esses três sujeitos partilharam esse outro conjunto de propriedades distintivas, o qual, valorado na estrutura das relações sociais nas quais é gerado, produz efeito sobre as práticas dos sujeitos que o contém.²¹ Decorre daí que as ações desses falantes podem marcar essas diferenças e, nessa esteira, suas escolhas linguísticas podem se constituir por oposição à escolha de outros indivíduos que, embora próximos no espaço social, estabelecem vínculos distintos com o grupo.

Embora não possamos propor uma perfeita correlação entre fatos linguísticos e sociais, na análise aqui proposta esse fator é especialmente relevante, porque diz respeito ao modo como os grupos se estruturam e se dispõem na sociedade.

Observações finais

Na introdução deste estudo, observamos que na sociedade brasileira escravista o português oral (e popular), apresentado como desvio em relação à linguagem da “gente culta”, sofreu continuada depreciação, enquanto a herança europeia, tomada como elemento de sustentação de um Brasil civilizado, foi progressivamente valorizada (cf. PAGOTTO, 1998; LIMA, 2003; RODRIGUES, 1998). Nesse contexto, a decisão de não tomar o português brasileiro oral como padrão aceito para a escrita cooperou para manutenção dos mecanismos de distinção e afirmação da distância entre os grupos sociais (cf. PAGOTTO, 1998).

Na relação com Portugal e com a língua portuguesa herdada do ex-colonizador, o que os brasileiros buscaram, entretanto, não foi a legitimação dos usos linguísticos populares, mas a autoridade linguística e literária, isto é, o reconhecimento e a legitimidade

²¹ Nos termos de Bourdieu (1996, 2009).

da língua culta em uso no Brasil, de tal modo que suas variações em relação ao português europeu (notadamente as variações enaltecidas na literatura e/ ou usadas pelos letrados) passassem a ser representadas como formas legítimas de dizer de *um povo* e de uma nação (cf. COELHO, 2008). Pelo reconhecimento das (de algumas) variações da língua em uso no Brasil, os intelectuais brasileiros alcançariam, nas relações de trocas simbólicas (nos termos de Bourdieu, 2008), o mesmo poder de impor a recepção e a reprodução linguística de que gozavam os portugueses.

Dessa perspectiva sócio-histórica e linguística, podemos dizer que os usos linguísticos dos intelectuais republicanos paulistas funcionam como marcadores de distinção social entre os diversos grupos falantes. Dito de outro modo, a generalização enclítica na escrita desses falantes cumpre dupla tarefa: opera para conservação do distanciamento entre os usos linguísticos de falantes cultos e *não-cultos*, ao mesmo tempo em que contribui para marcação da distinção da variedade culta brasileira em relação à norma portuguesa. As escolhas linguísticas desses sujeitos refletem, portanto, as instabilidades, conflitos e ambiguidades que marcaram a sociedade brasileira do final dos oitocentos e deixam ver os traços de múltiplas experiências socializadoras, diversificadas e intrincadas, em cuja base está a busca pelas identidades.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.
- _____. *O poder simbólico*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- COELHO, O. F. Os nomes da língua: configuração e desdobramentos do debate sobre a língua brasileira do século XIX. *Revista IEB*, n. 47, 2008.
- D'AMARAL, M. T. *Rodrigues Alves*. São Paulo: Três, 2003. 169 p.
- HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 1972.
- LIMA, I. S. A língua brasileira e os sentidos de nacionalidade e mestiçagem no Império do Brasil. *TOPOI*, v. 4, n. 7, p. 334-356, jul.-dez. 2003.
- MARTINS, A. M. *Clíticos na história do português*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.

MARTINS, M. A. *Competição de Gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

MENEZES, R. C. D. *O grupo do Almanaque Literário de São Paulo: paradigmas da sociabilidade republicana nos tempos da propaganda (1876-1885)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, M. Pluricentrismo na Arena Linguística. In: SILVA, A. S. et al. (Org.). *Pluricentric Languages: Linguistic Variation and Sociocognitive Dimensions*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2011. p. 681-694.

ORTIZ, R. A Procura de uma Sociologia da Prática. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, Volume 39).

PAGOTTO, E. G. Clíticos, Mudança e Seleção Natural. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 185-206.

_____. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos* 2. São Paulo: Pontes, 1998.

PINTO, E. P. *Português do Brasil: textos críticos e teóricos: 1820/1920*. Fontes para a teoria e a história XV-LVIII. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1978.

_____. *A gramatiquinha de Mário de Andrade: texto e contexto*. São Paulo: Duas Cidades/Secretaria de Estado da Cultura, 1990. 462p.

RODRIGUES, J. P. C. S. Tupifilia internacional: tupi, cientistas e viajantes no século XIX. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do (Org.). *História Social da Língua Nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa Rui Barbosa, 2008. p. 327-349.

SAID ALI, M. *Difficuldades da língua portuguesa: estudos e observações*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1908.

SANTOS SILVA, H. *O lugar da língua na São Paulo transformada: os usos linguísticos dos intelectuais republicanos paulistas*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *As barbas do Imperador: dom Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

_____. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SIRINELLI, J. Os Intelectuais. In: REMOND, R. (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1996.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANEXO

Fontes manuscritas

A. Museu Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes (Piracicaba/ SP)

Correspondência de Prudente de Moraes – cartas de Prudente de Moraes ao seu filho Antonio de Moraes – (sem data); (13/10/1899); (23/08/1899); (6/10/1899); (28/04/1899); (18/03/1896); (25/10/1902); (17/03/1900); (27/03/1901); (13/11/1894); (21/01/1900); (13/02/1900); (6/03/1900); (8/04/1900); (29/04/1900); (13/05/1900); (26/05/1900); (12/06/1900); (20/09/1892); (21/06/1899); (15/07/1899); (18/09/1899); (19/08/1899); (21/10/1900); (16/10/1900); (4/02/1901); (26/02/1901); (13/03/1901); (16/02/1902); (27/06/1900); (5/07/1900); (31/08/1900); (05/10/1900); (28/09/1900);

B. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Rio de Janeiro/ RJ)

Correspondência de Rodrigues Alves – cartas de Prudente de Moraes a Rodrigues Alves: carta de 03/02/1897 (Lata 1113/Pasta 30); carta de 12/01/1897 (Lata 1113/Pasta 28); carta de 05/12/1896 (Lata 1113/Pasta 26); carta de 30/09/1896 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 02/10/1895 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 03/12/1895 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 30/10/1895 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 06/12/1895 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 11/12/1895 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 17/04/1895 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 30/07/1896 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 10/07/1896 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 04/04/1896 (Lata 1113/Pasta 21); carta de 21/08/1896 (Lata 1113/Pasta 21).

Correspondência de Rodrigues Alves – cartas de Campos Sales a Prudente de Moraes: carta de 1897 (Lata 809/ Pasta 47); carta de 24/02/1897 (Lata 809/Pasta 47); Carta de 11/04/1897 (Lata 809/Pasta 47); carta de 15/11/1897 (Lata 809/Pasta 47); bilhete de 10/06/1897 (Lata 809/Pasta 47); bilhete de 06/07/1897 (Lata 809/Pasta 47).

Documentos de Rodrigues Alves (diversos)

Diário íntimo (DL 806/53); Caderneta pessoal (Lata 86/Pasta 53)

C. Museu Histórico e Pedagógico Rodrigues Alves (Guaratinguetá/ SP)

Correspondência de Rodrigues Alves – carta de Prudente de Moraes a Rodrigues Alves – (30/07/1896).

Correspondência de Rodrigues Alves – carta de Campos Sales a Prudente de Moraes – (02/04/1897).

Documentos pessoais de Rodrigues Alves (diversos)

Diário de Rodrigues Alves (cópia manuscrita).

D. Museu Republicano “Convenção de Itu” – Museu Paulista (Itu/SP)

Acervo Prudente de Moraes – carta de Prudente de Moraes a João Lourenço Rodrigues, datada de 09/12/1901 (MR 459).

Acervo Prudente de Moraes – carta de Prudente de Moraes a Pinheiro Fernandes Pinheiro, datada de 09/10/1899 (PM Ca0 P5).

Acervo Prudente de Moraes – Bilhete de Prudente de Moraes a Francisco de Paula Sousa, datado de 18/04/1892 (PM Ca2 P5).

Acervo Prudente de Moraes – Bilhete de Prudente de Moraes a Francisco de Paula Sousa, datado de 31/07/1893 (PM Ca3 P5).

2. Fontes impressas

A. Museu Pedagógico Prudente de Moraes (Piracicaba/ SP)

Discurso proferido por Prudente de Moraes em 26 de Março de 1879.

Discurso pronunciado em banquete que lhe foi oferecido por ocasião de seu aniversário (sem data).

B. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Rio de Janeiro/ RJ)

Discurso (minuta) – Rodrigues Alves (1902).

Discurso proferido por Rodrigues Alves em 10 de Maio de 1902(Pasta 39/ Lata 806).

Discurso proferido por Rodrigues Alves em 03 de Maio de 1916 (Pasta 37/lata 806).

Dissertação escrita por Rodrigues Alves, intitulada “A idéia de direito é independente da idéia de um poder soberano que o faça executar por meio da força?”, em 24 de Maio de 1866 (Pasta 51/ Lata 86).

C. Museu Republicano “Convenção de Itu” – Museu Paulista (Itu/ SP)

Discurso proferido por Prudente de Moraes em 26 de março de 1890 (01VPP).

Discurso proferido por Prudente de Moraes em 15 de novembro de 1894 (01VPP).

D. Biblioteca Central Cesar Lattes – Unicamp (Campinas/ SP)

Sales, João Alberto. Cartas a Julio Ribeiro. Tipographia da Província: São Paulo, 1875.

Sales, João Alberto. Cathecismo Republicano. Leroy King Book Walter: São Paulo, 1885.

A importância dos recursos lexicais para o processamento automático do português¹

(The importance of lexical resources for automatic processing of Portuguese)

Magali Sanches Duran¹

¹Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional – Universidade de São Paulo
(NILC-ICMC-USP São Carlos)

magali.duran@uol.com.br

Abstract: The aim of a lexical description constrains its form and even its content. For this, in spite of Portuguese lexical description presenting an advanced stage in what concerns lexical resources for native speakers, there are challenging gaps in lexical resources for foreign learners and for computational use. Under this assumption, this paper discusses the need of lexical description for the specific purpose of automatic processing of Portuguese. The aim is to inspire lexical research that meets the growing demand of such area. The ideas are presented in a simple way in order to make the reading accessible to linguistic researchers unfamiliar with natural language processing.

Keywords: computational linguistics; computational lexicon; lexical resources.

Resumo: A finalidade da descrição do léxico condiciona a forma e até o conteúdo da descrição. Por isso, embora a descrição do português encontre-se em um estágio avançado no que se refere a recursos léxicos para informar falantes nativos, há ainda lacunas desafiadoras no que diz respeito a recursos léxicos para informar aprendizes estrangeiros e sistemas computadorizados. Partindo desse pressuposto, discute-se neste artigo a necessidade de descrever o léxico para fins de processamento automático do português, com o objetivo de inspirar novos trabalhos que visem a atender a crescente demanda dessa área. Procura-se abordar o tema de forma simples a fim de tornar a leitura acessível a pesquisadores do léxico não familiarizados com o processamento automático de línguas naturais.

Palavras-chave: linguística computacional; léxico computacional; recursos léxicos.

Introdução

As novas tecnologias desenvolvem muitos produtos que embutem uma língua natural. Isso exige que as máquinas estejam preparadas para processar essa língua, interpretando novos insumos – texto escrito ou fala e realizando operações para dar respostas aos usuários. Além disso, a capacidade de armazenamento de dados em meios digitais acarreta um aumento vertiginoso do volume desses dados, o que torna impossível explorá-los e analisá-los apenas com recursos humanos. O processamento automático de línguas naturais (PLN) desenvolve-se como resposta a essas necessidades.

A história do PLN está ligada à história dos computadores e as pesquisas na área foram fomentadas principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Se hoje é possível fazer processamentos sofisticados, devemos isso a décadas de trabalho buscando superar as dificuldades de processar línguas naturais.

Muitas tarefas de PLN são pré-requisito para a execução de outras tarefas. Para processar uma língua escrita (a língua falada exige muitos outros pré-requisitos), é neces-

¹ A autora deste trabalho agradece o apoio da Fapesp (processo n. 2011-22337-1).

sário, primeiramente, que a máquina reconheça seu alfabeto, os limites de suas unidades lexicais (tarefa conhecida em PLN como tokenização), seja capaz de reduzir as diversas formas flexionadas desses itens a suas formas canônicas (tarefa conhecida como lematização), seja capaz de atribuir rótulos com a classificação morfosintática dessas unidades lexicais (tarefa conhecida como *POS tagging*²), seja capaz de reconhecer sintagmas nominais, sintagmas preposicionados e sintagmas verbais, além de reconhecer os limites das sentenças. Só depois de superadas as dificuldades impostas por essas tarefas mais básicas é que o PLN pode se enveredar por tarefas mais complexas, como atribuir rótulos de análise sintática (tarefa conhecida como *parsing*), atribuir rótulos de papéis semânticos (*semantic role labeling* ou SRL) e resolver correferências (*co-reference resolution*), entre outras.

A qualidade da execução dessas tarefas exerce impacto nas grandes tarefas de PLN, como tradução automática, sumarização mono e multidocumento, simplificação textual, sistemas de perguntas e respostas, análise de opiniões e sentimentos.

Até duas décadas atrás, a principal área a fornecer insumos para PLN era a linguística. No início, a abordagem usada pelo PLN era empregar regras definidas por linguistas para que a máquina imitasse o mesmo raciocínio de um humano ao desempenhar uma tarefa (analisar, classificar, traduzir, ler, etc.). Contudo, esse caminho mostrou-se muito lento para atender às necessidades tecnológicas. Por isso, desenvolveu-se outra abordagem: uma vez fornecido um exemplo da tarefa (um *corpus* paralelo, por exemplo, no caso da tradução), os profissionais da computação passaram a utilizar recursos estatísticos para inferir regras que, uma vez automatizadas, produzissem um resultado semelhante ao produzido pelo trabalho humano. A máquina passou a “aprender” a língua não mais com base em regras linguísticas, mas com base em exemplos.

A construção de grandes corpora foi essencial para a adoção dessa abordagem. E para aumentar a possibilidade de aprender características da língua em um *corpus*, o PLN passou a requisitar a anotação de *corpus*, ou seja, a atribuição de rótulos ou etiquetas que refletissem a análise do texto. Assim, por exemplo, ao invés de se definir regras para a análise sintática, anotadores com competência em análise sintática são contratados para identificar os segmentos de texto que correspondem a cada papel sintático (cada papel sintático corresponde a uma etiqueta atribuível no processo de anotação sintática de um *corpus*). É claro que, para ser processável computacionalmente, a anotação tem que ser feita com o uso de ferramentas automáticas de anotação (v. DURAN et al., 2010). Uma vez anotado, o *corpus* passa a ser utilizado como *corpus* de treinamento para a máquina inferir regras para atribuição automática das etiquetas.

Por serem apoiados em corpora, os métodos estatísticos são muito bons no que diz respeito a apreender características da dimensão sintagmática da língua. As características da dimensão paradigmática, contudo, onde reside a maior parte do conhecimento léxico, praticamente não é acessada por esses métodos.

A necessidade de recursos léxicos para o PLN é reconhecida mundialmente, tanto por pesquisadores da linguística quanto da computação. As diversas línguas, contudo, se encontram em diferentes estágios no que diz respeito à descrição do léxico para esse fim. No caso do português, embora já existam pesquisas nessa área, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. Para que a tecnologia “fale” nossa língua, é fundamental que a comu-

2 Etiquetador de partes do discurso (POS = *part of speech*)

nidade de linguistas dedicada a essa tarefa se amplie. Espero, com este artigo, contribuir nesse sentido.

Além desta breve introdução, organizo o artigo em quatro seções. Na primeira comento dificuldades de ordem lexical enfrentadas por tarefas típicas de PLN. Na segunda discorro sobre a construção de grandes repositórios lexicais e apresento questões em aberto sobre o léxico do português, que podem inspirar trabalhos de diferentes graus de complexidade. Na terceira são discutidas as contribuições que o processamento automático pode trazer para a pesquisa linguística e, na última, teço algumas considerações finais.

O papel do léxico nas tarefas de PLN

A necessidade de descrição do léxico aparece nas mais diversas tarefas de PLN. Algumas tarefas são mais dependentes desse conhecimento, como a classificação morfosintática, outras menos, como a análise sintática. Nem sempre é óbvio, contudo, o tipo de conhecimento léxico necessário para cada tarefa. Nesta seção procuro ilustrar diferentes tarefas de PLN e suas respectivas demandas em relação à descrição do léxico do português.

Primeiramente é preciso entender o que diferencia a descrição do léxico para fins computacionais. A descrição de uma língua deve levar em conta o pré-conhecimento de quem vai utilizar essa descrição. Por exemplo, no caso de falantes nativos, que adquiriram a língua antes de ter contato com sua descrição, é possível descrever a noção de gênero das palavras a partir de exemplos: “a árvore” é feminino e “o galho” é masculino. A partir daí, usando de inferência, o falante nativo poderá listar todas as palavras de seu léxico pessoal que pertencem ao gênero feminino e todas que pertencem ao gênero masculino.

Já no caso de aprendizes estrangeiros, a situação é outra, pois eles podem ou não ter adquirido a noção de gênero em suas respectivas línguas maternas. Mesmo que tenham essa noção, a tarefa não é tão simples, pois nem sempre o gênero das palavras coincide em diferentes línguas.

No caso da máquina, não há pré-conhecimento que possa ser convocado para a tarefa e, por isso, o léxico precisa ser exaustivamente descrito. Portanto, enquanto um dicionário para fins humanos traz apenas as formas lematizadas dos itens lexicais (masculino singular, para os nomes e infinitivo, para os verbos), os dicionários de máquina devem incluir todas as formas flexionadas dos itens lexicais.

Há, contudo, necessidades menos óbvias de conhecimento léxico no PLN. Um leigo poderia pensar que é muito simples para a máquina, por exemplo, separar um texto em sentenças, pois bastaria observar os pontos finais. Contudo, se o léxico das abreviaturas não estiver descrito, toda vez que aparecer um “Sr.” ou um “Dr.” na sentença a máquina interpretará como um ponto final (neste exato momento o corretor automático de meu editor de textos cometeu esse erro ao alterar para maiúscula as iniciais das palavras “ou” e “na” que aparecem após os pontos das abreviaturas, alteração que rejeitei, obviamente). Além disso, iniciais de nomes próprios, que não são previsíveis no léxico, impõem dificuldades adicionais a essa tarefa.

A possibilidade de os itens lexicais terem mais de uma função e mais de um sentido é outro grande desafio para as tarefas de PLN, pois gera ambiguidade. Ainda hoje itens lexicais que não costumam ser ambíguos para o ser humano ainda o são no PLN.

Por exemplo, os lematizadores de português (programas que transformam as formas flexionadas das palavras em suas formas canônicas) ainda têm problemas em distinguir a forma *foi* do verbo *ir* da forma *foi* do verbo *ser*. Sob a ótica da desambiguação para fins computacionais, aliás, o estudo dos homônimos ganha maior abrangência. Tanto que um tópico bastante estudado em PLN são os métodos de desambiguação lexical (WSD ou *word sense disambiguation*).

Os analisadores morfossintáticos automáticos, chamados de *POS-taggers* lidam com o problema da ambiguidade “observando” pistas de contexto para decidir a classe de uma palavra. Vejamos, hipoteticamente, a dificuldade de se determinar a classe morfológica de uma palavra como *canto* utilizando pistas do nível sintático (por isso se fala em classificação morfossintática).

Canto pode ser substantivo ou verbo (primeira pessoa do presente do indicativo do verbo *cantar*) e, a princípio, teríamos as seguintes regras:

Primeira regra: se *canto* for precedido de um item lexical das classes dos determinantes (artigos, numerais, pronomes adjetivos), *canto* deve ser classificado como substantivo como mostrado em (1) e (2):

- (1) O **canto**_{substantivo} da cotovia é lindo.
- (2) Aquele **canto**_{substantivo} da sala está sujo.

Segunda regra: se *canto* for precedido do pronome *eu*, *canto* deve ser classificado como verbo, como mostrado em (3):

- (3) Eu **canto**_{verbo} quando estou feliz.

Contudo, essas regras podem não ser suficientes. Vejamos o exemplo (4), no qual a regra acarreta um erro de classificação:

- (4) Esse hino, só o **canto**_{substantivo} aos domingos. INCORRETO

Para contemplar casos assim, uma nova regra precisaria ser definida:

Terceira regra: na ausência de outro verbo na oração, *canto* deve ser classificado como verbo, o que corrige o erro em (5):

- (5) Esse hino, só o **canto**_{verbo} aos domingos. CORRETO

Mas existem casos em que a ambiguidade é inerente à língua, como no exemplo a seguir:

- (6) **Canto** é para espantar a tristeza.

Há duas possibilidades de interpretação:

- (7) (O) **canto**_{substantivo} é para espantar a tristeza.
- (8) (Eu) **canto**_{verbo} é para espantar a tristeza.

Mesmo que novas regras ajudassem a decidir por uma das possíveis interpretações, a máquina estaria eliminando uma ambiguidade que, para os humanos, é real e insuperável sem pistas de um contexto maior.

Outra tarefa que também não é tão simples quanto pode parecer a princípio é o reconhecimento dos limites das unidades lexicais. Embora o espaço entre um grupo de letras seja o separador óbvio dessas unidades, não é um critério útil quando se trata de multipalavras (*multi-word units* ou MWU), ou seja, unidades lexicais compostas por mais de um item lexical e que correspondem a um único significado. A quantidade desse tipo de unidade lexical nas línguas é muito maior do que prevê o senso comum e, por isso, o tema ganhou grande relevância em PLN (v. SAG et al., 2002). A identificação de multipalavras em grandes corpora conta hoje com ferramentas automáticas, como o MWToolkit (RAMISCH et al., 2010), que tomam várias medidas como parâmetro, principalmente a frequência com que dois ou mais itens lexicais ocorrem juntos. É claro que é preciso um olhar humano para filtrar os resultados obtidos com o uso dessas ferramentas, mas a máquina faz o “grosso” do trabalho, processando uma quantidade de textos que seria impossível para um humano processar. Dois tipos de multipalavras que afetam bastante o PLN são comentados a seguir.

Tanto a análise sintática quanto a análise semântica automática ainda sofrem a falta de conhecimento sobre o léxico das locuções adverbiais iniciadas por preposição, como *a torto e a direito, de repente, para cima, em silêncio*. Esse léxico tem sido objeto de alguns estudos (GARRÃO et al., 2008; PALMA, 2009), mas ainda não existe nenhum recurso disponível em que essas locuções estejam listadas e classificadas segundo sua função semântica. Essas multipalavras são importantes porque a preposição, como observou Fillmore (1968) é um importante marcador de caso nas línguas não desinenciais, o que gera ambiguidade entre argumentos previstos e modificadores introduzidos por preposição (v. VILLAVICÊNCIO, 2002). Assim, ao analisar a ocorrência “reclamar de [X]”, por exemplo, os analisadores automáticos classificam tudo que aparece no lugar de [X] como objeto indireto (análise sintática) e tema (análise de papéis semânticos) do verbo *reclamar*, como é o caso de *dor-de-cabeça* em “reclamar de dor-de-cabeça”. Contudo, para qualquer falante nativo é possível perceber que “reclamar de vez em quando” não pode ser analisado segundo essa mesma regra, ou seja, “vez em quando” não é nem objeto indireto nem tema do verbo *reclamar*. Para que a máquina possa tratar adequadamente casos como esse, é preciso que a sequência “de vez em quando” esteja descrita como uma locução adverbial de tempo.

Também impactante para os analisadores automáticos é o léxico dos predicados complexos (ALSINA et al., 1997), que incluem as construções suporte, cujo significado é composicional e verbos multipalavras (não composicionais ou idiomáticos). Isso porque, por terem significado único, em muitas tarefas esses predicados devem ser tratados como um único verbo. Exemplo do primeiro é *dar queixa de* (queixar-se de) e exemplo do segundo tipo é *dar conta de* (conseguir, ser capaz). Embora haja muitos estudos sobre construções de verbo suporte no português (NEVES, 1996; ATHAYDE, 2001; CONEJO, 2008; SILVA, 2009; HENDRICKX et al., 2010; DUARTE et al., 2010; ABREU, 2011), esses predicados ainda não foram exaustivamente descritos e estabelecer critérios para classificá-los nem sempre é uma tarefa simples, como discutido em Butt, (2003) e Duran et al. (2011).

Os benefícios do PLN para os linguistas

O trabalho de levantamento do léxico para melhorar o processamento automático de uma língua não beneficia apenas o PLN. Vejo duas grandes vantagens para o linguista em trabalhar nessa linha. A primeira delas é que a descrição do português para fins computacionais foca aspectos diferentes daqueles focados na descrição para fins humanos. Para fins humanos, muitos conhecimentos são ignorados (ficam num nível epilinguístico), pois são compartilhados por todos os falantes da língua ou por todos os falantes de línguas naturais. Para fins computacionais, todo conhecimento é necessário, mesmo aquele sobre aspectos que ainda não foram objeto de estudos linguísticos. Nesse sentido, o trabalho em PLN pode inspirar novos estudos linguísticos. Quando um analisador automático é construído, a análise de seus erros evidencia que tipo de conhecimento linguístico está faltando para melhorar seu desempenho. E muitas vezes esse conhecimento faltante nunca foi levantado.

A segunda vantagem é que, uma vez construídos os analisadores automáticos de texto, as pesquisas em *corpus* de língua passam a contar com um leque muito maior de argumentos de busca automática. Por exemplo, se um *corpus* está analisado morfossintática e sintaticamente, é possível definir buscas muito mais precisas do que aquelas que usam apenas palavras-chave, pois todas as etiquetas que enriquecem o *corpus* podem servir de argumentos busca. Essa é a realidade dos corpora acessíveis pelo buscador AC/DC (SANTOS; SARMENTO, 2002) disponível na Linguateca.³ É possível, por exemplo, pesquisar todas as ocorrências de sentenças que contenham orações subordinadas reduzidas de gerúndio.

Essa também é a vantagem do PLN para os buscadores automáticos de conteúdo na web. Se um buscador eletrônico “varre” um *corpus* para procurar determinada palavra-chave, ele traz um determinado resultado. Se, além do argumento “palavra-chave” for possível definir outros argumentos de busca, o resultado já virá filtrado. Por exemplo, se vou ao Google e digito a palavra “laranja”, obtenho 36.600.000 resultados. Se digito duas palavras-chave, “laranja” + “cor” os resultados caem para 10.500.000, mas nem todas as ocorrências de “laranja” como cor podem ser filtradas dessa maneira. A precisão aumentará muito quando cada ocorrência da palavra “laranja” já estiver automaticamente rotulada como “fruta” ou “cor” (essa é a promessa da web semântica). Isso significa que cada atributo que “ensinarmos” a máquina a identificar poderá ser usado no futuro como argumento de busca em *corpus*.

A construção de recursos lexicais para o PLN

Há pouco mais de uma década foram iniciados grandes projetos de construção de léxicos semânticos para o PLN do inglês: a WordNet (FELLBAUM, 1998), a Framenet (BAKER et al., 1998), a VerbNet (KIPPER et al., 2006) e o Propbank (PALMER et al., 2005). Cada um desses léxicos responde diferentes perguntas. A Wordnet mostra quais são as relações semânticas (sinonímia, antonímia, hiperonímia, etc.) entre os nomes (substantivos, adjetivos e advérbios) e entre os verbos. A Framenet, baseada na semântica de *frames* de Fillmore (1968) mostra como as unidades lexicais podem ser agrupadas em cenários comuns (*frames*) e descreve os papéis semânticos previstos em cada um desses

³ <http://www.linguateca.pt/ACDC/>

cenários. A Verbnet, baseada nas classes verbais de Levin (1993) agrupa os verbos em classes, de acordo com seu comportamento sintático e semântico. O Propbank, por sua vez, se diz livre de teoria e descreve os papéis semânticos previstos para cada sentido dos verbos. Por meio da combinação desses léxicos, é possível fazer inferências automáticas, ampliando a cobertura individual de cada um deles. Foi esse objetivo que motivou o projeto SemLink,⁴ que fez o mapeamento entre eles.

O inglês é a língua que iniciou a grande corrida pelo processamento automático. Por isso, sua experiência com erros e acertos é aproveitada por toda a comunidade científica dedicada a processar automaticamente outras línguas. Existem duas vantagens e uma desvantagem em tomar o PLN do inglês como modelo a ser imitado. A primeira vantagem é contar com uma abordagem já testada em uma língua natural, o que poupa retrabalho e aproveita conhecimento. A outra vantagem é que um recurso projetado da mesma forma em duas línguas possibilita mapeamentos e explorações multilíngues. A desvantagem é que a língua que segue o inglês acaba sendo tratada sob a ótica do inglês, inibindo abordagens originais que possam ressaltar o que há de mais genuíno em sua natureza. Acredito, contudo, que à medida que o PLN de uma língua se desenvolva, surjam novas ideias de como tratar questões típicas dessa língua.

No português do Brasil ainda são tímidos os investimentos na construção desses grandes repositórios léxico-semânticos. O projeto mais antigo é a WordNet-Br (DIAS-DA-SILVA et al., 2007). A Framenet, por sua vez, inspira os projetos Framecorp (CHISHMAN et al., 2008) e Framenet Brasil (SALOMÃO, 2009). O Propbank inspirou a construção do *corpus* Propbank-Br (DURAN; ALUÍSIO, 2012) e do Cintil-Propbank (BRANCO et al., 2012) e a VerbNet inspirou a Verbnet-Br (SCARTON, 2011).

Além dos léxicos “espelhos”, ou seja, repositórios construídos nos moldes dos repositórios desenvolvidos para a língua inglesa e replicados para outras línguas, há muitas outras lacunas no que diz respeito ao léxico para processamento automático do português. A seguir relaciono algumas das perguntas para as quais não há respostas prontas e completas a fim de serem facilmente empregáveis ao PLN do português:

- I. Quais são os nomes eventivos do português, quantos argumentos cada um deles prevê e quais preposições podem introduzir cada um desses argumentos? (Ex: *requisição de alguma coisa a alguém*)
- II. Quais marcas lexicais estão associadas à expressão da modalidade e do aspecto? (Ex: uso de tempos e modos verbais, uso de auxiliares de modo e aspecto).
- III. Qual o léxico utilizado para expressar quantidades? (Ex: *vários, diversos, muitos, inúmeros* etc., além do léxico dos números inteiros e frações).
- IV. Quais são os verbos obrigatoriamente reflexivos (*aventurar-se*), opcionalmente reflexivos (*esquecer-se*) e reflexivos recíprocos (*encontrar-se*)?
- V. Quais são os predicados complexos idiomáticos e seus respectivos sinônimos? (Ex: *ir embora=partir*).
- VI. Quais são os predicados complexos formados por verbo suporte e seus respectivos sinônimos? (Ex: *dar palestra=palestrar*).
- VII. Quais substantivos são formados pelo particípio passado? (Ex: *o passado, o aposentado*).
- VIII. Qual o léxico da expressão do tempo?

⁴ <http://verbs.colorado.edu/semlink/>

À guisa de ilustração, mostro a dificuldade de responder de forma exaustiva essa última pergunta. Há trabalhos sobre a expressão do tempo (como o de HAGÈGE et al., 2008), mas muitas vezes a pesquisa é financiada por empresas privadas e, por isso, nem sempre o léxico levantado fica disponível para a comunidade.

Primeiramente é preciso modelar o conhecimento do tempo. Poderíamos, por exemplo, dizer que a expressão do tempo pode ser subdividida semanticamente em:

Tempo preciso	=>	em 1922
Período de tempo	=>	de dezembro a janeiro
Origem no tempo	=>	desde o último inverno
Fim no tempo	=>	até o final das aulas
Duração	=>	durante o carnaval
Frequência	=>	muitas vezes

A partir daí levantaríamos o léxico utilizado para cada uma dessas classes. Tomando apenas a classe da frequência de tempo, teríamos:

Palavras simples:

sempre, diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, anualmente, eventualmente, frequentemente, raramente, esporadicamente etc.

Expressões fixas:

às vezes, de vez em quando, vez por outra, vezes seguidas etc.

Expressões variáveis:

N vezes, N vezes por X

onde:

N = léxico de quantidade (poucas; muitas; várias, inúmeras, (léxico dos números inteiros));

X = unidades de medida de tempo (segundo, minuto, hora, dia, semana, mês, ano, século etc.).

Orações adverbiais temporais introduzidas por:

toda vez que, sempre que.

É esse tipo de modelagem do conhecimento léxico que facilita sua formalização e seu subsequente aproveitamento no processamento da língua.

Considerações finais

No que diz respeito à qualidade, os resultados do processamento automático ainda não se comparam aos resultados do trabalho de especialistas em língua. Porém a capacidade de processamento da máquina é infinitamente superior à humana nos quesitos tempo e quantidade, o que, por si só, justifica sua aplicação. Muitos artefatos modernos dependem desse processamento e, nesse sentido, a máquina não substitui o homem, mas, sim, opera onde seria humanamente impossível operar.

A descrição do léxico para fins computacionais é essencial para melhorar o processamento automático do português, mas ainda são poucos os pesquisadores dedicados a essa tarefa, principalmente no Brasil. Acredito, contudo, que a causa disso seja a falta de consciência sobre a demanda, pois embora tenhamos muitos programas que abarcam os estudos do léxico, poucos deles estudam o léxico sob a perspectiva da linguística computacional.

É possível, inclusive, que haja resultados de pesquisa passíveis de serem aproveitados no PLN do português, mas que não tenham sido divulgados ainda. A fim de reunir em um local de fácil acesso recursos léxicos para processamento automático do português, foi construído um portal chamado PortLex⁵ aberto a contribuições de diversas origens.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. T. B. *A semântica de construções com verbos-suporte e o paradigma Framenet*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil, 2011.

ALSINA, A.; BRESNAN, J.; SELLS, P. *Complex Predicates*. Stanford, CA, EUA: CSLI Publications, 1997.

ATHAYDE, M. F. Construções com verbo-suporte (funktionsverbgefüge) do português e do alemão. *Cadernos do CIEG Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos*, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, n. 1, 2001.

BAKER, C.F.; FILLMORE, C. J.; LOWE, J. B. The Berkeley FrameNet Project. In: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR COMPUTATIONAL LINGUISTICS AND 17TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 36, Montreal, Canada, 1998. *Proceedings...* v. 1. Stroudsburg, PA, EUA: Association for Computational Linguistics, 1998. p. 86-90.

BRANCO, A.; CARVALHEIRO, C.; PEREIRA, S.; SILVEIRA, S. SILVA, J.; CASTRO, S.; GRAÇA, J. A PropBank for Portuguese: the CINTIL-PropBank. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION (LREC'12), 8, Istambul, Turquia, 23-25 de maio de 2012. *Proceedings...* Paris: European Language Resources Association (ELRA). p. 1526-1521. Disponível em: <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/373_Paper.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BUTT, M. The Light Verb Jungle. In: Aygen, G.; Bower, G.; Quinn, C.; (ed.). *Harvard Working Papers in Linguistics*. v. 9, Papers from the GSAS/Dudley House Workshop on Light Verbs. Cambridge, MA, EUA: Harvard University, 2003. p. 1-49.

5 <<http://www2.nilc.icmc.usp.br/portlex/index.php/pt/>>

CHISHMAN, R. L. O.; BERTOLDI, A.; LERMEN, L.; PADILHA, J. G. Corpus e Anotação Semântica: um Experimento para a Língua Portuguesa a partir da Semântica de Frames. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS MULTIMÍDIA E WEB (WebMedia 2008), XIV, WORKSHOP DE TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO, V, Vila Velha, 2008, *Anais...* Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2008. v. II. p. 321-325.

CONEJO, C. R. *O verbo-suporte “fazer” na língua portuguesa: um exercício de análise de base funcionalista*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil.

DIAS-DA-SILVA, B. C. The WordNet.Br: an Exercise of human language technology research. In: South Jeju Island. In: INTERNATIONAL WORDNET CONFERENCE, 2007. *Proceedings...* Brno: Masaryk University Press, 2007. v. 3. p. 301-303.

DUARTE, I.; GONÇALVES, A.; MIGUEL, M.; MENDES, A.; HENDRICKX, I.; OLIVEIRA, F.; CUNHA, L. F.; SILVA, F.; SILVANO, P. Light verbs features in European Portuguese. In: INTERDISCIPLINARY WORKSHOP ON VERBS: The Identification and Representation of Verb Features (Verb 2010), Pisa, Italy, Nov. 2010.

DURAN, M. S.; ALUÍSIO, S. M. *Proceedings...* Pisa, Itália: Universidade de Pisa, 2010. Disponível em: <http://linguistica.sns.it/Workshop_verb/papers/Duarte_verb2010_submission_66.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2011.

_____. Propbank-Br: a Brazilian treebank annotated with semantic role labels. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION (LREC'12), 8, Istambul, Turquia, 2012. *Proceedings...* Paris: European Language Resources Association (ELRA), Disponível em: <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/272_Paper.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2012.

DURAN, M. S.; AMANCIO, M. A.; ALUÍSIO, S. M. Assigning Wh-Questions to Verbal Arguments: Annotation Tools Evaluation and Corpus. In: CONFERENCE ON INTERNATIONAL LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION, 7, Valletta, Malta, 2010. *Proceedings...* Paris: European Language Resources Association (ELRA), 2010, p. 1445-1451. Disponível em: <<http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/summaries/564.html>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

DURAN, M. S.; RAMISCH, C.; ALUÍSIO, S. M.; VILLAVICENCIO, A. Identifying and Analyzing Brazilian Portuguese Complex Predicates. In: WORKSHOP ON MULTIWORD EXPRESSIONS: From Parsing and Generation to the Real World, 7, Portland-OR, USA, 2011, *Proceedings...* Portland: Association for Computational Linguistics, 2011. p. 74-82. Disponível em: <<http://www.aclweb.org/anthology-new/W/W11/W11-0812.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

FELLBAUM, C. *WordNet: An Electronic Lexical Database*. Cambridge, MA, EUA: MIT Press, 1998.

FILLMORE, C. The Case for Case. In: BACH, E.; HARMS, R. T. (Ed.) *Universals in Linguistic Theory*. New York, NY, EUA: Holt, Rinehart, and Winston, 1968. p. 1-88.

GARRÃO, M.; QUENTAL, V.; CAMINADA, N.; BICK, E. The Identification and Description of Frozen Prepositional Phrases through a Corpus-Oriented Study. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTATIONAL PROCESSING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: PROPOR, 8, Aveiro, Portugal, 2008. *Proceedings...* Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, p. 220–223.

HAGÈGE, C.; BAPTISTA, J.; MAMEDE, N. Proposta de Anotação e Normalização de Expressões Temporais da Categoria TEMPO para o HAREM II. In: MOTA, C.; SANTOS, D. (Ed.). *Desafios na avaliação conjunta do reconhecimento de entidades mencionadas: O Segundo HAREM*. Lisboa, Portugal: Linguatca, 2008. p. 261-274. Disponível em: <http://www.linguatca.pt/HAREM/actas/Capitulo_15-MotaSantos2008.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

HENDRICKX, I.; MENDES, A.; GONÇALVES, A.; DUARTE, I. Complex predicates annotation in a corpus of Portuguese. In: ACL LINGUISTIC ANNOTATION WORKSHOP, 4, Uppsala, Sweden, 2010. *Proceedings...* Taberg: Taberg Media Group, 2010. p. 100-108.

KIPPER, K.; KORHONEN A., RYAN N.; PALMER, M. Extending VerbNet with Novel Verb Classes. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION (LREC 2006), 5, Genova, Itália, 2006. *Proceedings...* Paris: European Language Resources Association (ELRA), 2006, p. 1027-1032. Disponível em: <<http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2006/>>. Acesso em: 23 abr. 2009.

LEVIN, B. *English Verb Classes and Alternation*, a Preliminary Investigation. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

NEVES, M. H. M. Estudo das construções com verbos-suporte em português. In: KOCK, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado VI: Desenvolvimentos*. Campinas: EdUnicamp; São Paulo: Fapesp, 1996. p. 201-231.

PALMA, C. *Expressões Fixas Adverbiais: descrição léxico-sintática e subsídios para um estudo contrastivo Português-Espanhol*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Algarve, Portugal.

PALMER, M.; GILDEA, D.; KINGSBURY, P. The Proposition Bank: An Annotated Corpus of Semantic Roles. *Computational Linguistics*, Cambridge, MA USA, v. 31, n. 1, p. 71-105, March 2005.

RAMISCH, C.; VILLAVICENCIO, A.; BOITET, C. Multiword expressions in the wild? The mwetoolkit comes in handy. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTATIONAL LINGUISTICS (COLING 2010) – Demonstrations, 23, Beijing, China, 2010. *Proceedings...* Association for Computational Linguistics, p. 1041-1049. Disponível em: <<http://www.aclweb.org/anthology/C/C10/C10-2120.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

SAG, I. A.; BALDWIN, T., BOND, F.; COPESTAKE, A.; FLICKINGER, D. Multiword Expressions: A Pain in the Neck for NLP. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTATIONAL LINGUISTICS AND INTELLIGENT TEXT PROCESSING (CICLing'02), Cidade do México, 17-23 de fevereiro de 2002, *Proceedings...* London, UK: Springer-Verlag, 2002. p. 1-15.

SALOMÃO, M. M. FrameNet Brasil: Um trabalho em progresso. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p. 171-182, set/dez 2009.

SANTOS, D.; SARMENTO, L. O projecto AC/DC: acesso a corpora/disponibilização de corpora. In: MENDES, A.; FREITAS, T. (Ed.). *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2002. p. 705-717.

SCARTON, C. E. VerbNet.Br: construção semiautomática de um léxico computacional de verbos para o português do Brasil. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM IN INFORMATION AND HUMAN LANGUAGE TECHNOLOGY (STIL 2011), 8, Cuiabá-MT, 24-26 de outubro de 2011. *Proceedings...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Computação. Disponível em: <http://www.nilc.icmc.usp.br/til/stil2011_English/stil/artigos/Long/STIL2011_P3.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

SILVA, H. M. F. Verbos-suporte ou expressões cristalizadas? *Soletas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p.175-182, 2009.

VILLAVICENCIO, A. Learning to distinguish PP arguments from adjuncts. In: CONFERENCE ON NATURAL LANGUAGE LEARNING (CoNLL-2002), 6, Taipei, Taiwan, 2002. *Proceedings...* New Brunswick, NJ, EUA: Association for Computational Linguistics, 2002, p. 84-90.

Histórias de vida de pessoas com Doença de Alzheimer

Linguagem e presença de sujeito

(Life stories of people with Alzheimer's disease -
Language and the presence of the subject)

Ivone Panhoca¹

¹Programa de Mestrado em Políticas Públicas – Universidade de Mogi das Cruzes (UMC)

i.panhoca@terra.com.br

Abstract: Alzheimer's disease is characterized by impairment of cognition (specially memory), confusion, spatiotemporal disorganization, disorganized and socially inappropriate behavior. We analyzed the oral narrative discourse - life story - of an elderly person with Alzheimer's disease in the intermediate phase. The oral production was video recorded and transcribed. It is a qualitative study in which the results showed that the subject's narrative is characterized by specificities and the need for intervention on the part of the partner. The discursive-linguistic and socio-interactional aspects expressed were interpreted as evidence of how and when to intervene; they were interpreted as indicative processes of "the presence of the subject" and, therefore, open to therapeutic intervention.

Key words: Alzheimer's disease; language; narrative

Resumo: A doença de Alzheimer é caracterizada por acometimento da cognição (especialmente a memória), confusão mental, desorganização espaço-temporal, comportamento desorganizado e socialmente inapropriado. Foi analisado o discurso narrativo oral de história de vida de um sujeito idoso com doença de Alzheimer em fase intermediária. A produção oral foi videogravada e transcrita. Trata-se de estudo qualitativo em que os resultados mostraram que a narratividade do sujeito caracteriza-se por especificidades e por necessidade de intervenções organizadoras da parte do interlocutor. As características linguístico-discursivas e sócio-interacionais manifestadas pelo sujeito foram interpretadas como indícios de como e quando devem se dar as intervenções terapêutico-fonoaudiológicas; foram interpretadas como processos indicativos de "presença de sujeito", abertos à intervenção terapêutica.

Palavras-chave: Doença de Alzheimer; linguagem; narrativa

Introdução

A doença de Alzheimer (D.A.) é a mais comum das demências e caracteriza-se por acometimento da cognição (especialmente da memória), confusão mental, desorganização espaço-temporal, comportamento desorganizado e socialmente inapropriado, com manifestações como depressão, isolamento social e irritabilidade. Segundo Ballone (2004), já no estágio inicial o sujeito apresenta problemas relacionados à memória e linguagem, além de dificuldades diante de novas informações, progredindo para prejuízos em outras áreas da cognição. No estágio intermediário, pode ocorrer apraxia, e na linguagem é possível notar uma grande dificuldade em evocar palavras. E, no estágio mais avançado, notam-se alterações de comportamento, mudança de humor, delírios e alucinações, além de dificuldade em realizar a higiene pessoal.

A doença é marcada por comprometimentos de linguagem oral e escrita, com deterioração progressiva da *performance* pragmático-discursiva, sintático-semântica e fonético-fonológica, além de comprometimentos articulatórios (GWYTHER, 1985; MAC-KAY; ASSENCIO-FERREIRA; FERRI-FERREIRA, 2003; BERTOLUCCI, 2005).

Analisando as alterações de linguagem nas fases iniciais da doença de Alzheimer, Ortiz e Bertolucci (2005, p. 316) estudaram 12 pacientes com D.A., verificando que todos eles apresentaram alterações e concluindo que :

As alterações de linguagem comumente evidenciadas em pacientes com D.A frequentemente afetam a atividade comunicativa gerando, na maior parte dos pacientes, o isolamento e aumentando o risco de institucionalização precoce. Esta é a razão para a importância da identificação precoce de alterações linguísticas.

Narratividade e histórias de vida

Um das formas pelas quais o discurso humano se configura é a narrativa, sendo que o ato de narrar é uma das atividades linguístico-culturais mais antigas e mais relevantes da história da humanidade, sendo encontrada em todos os lugares, tempos e grupos sociais, e tendo papel fundamental na transmissão e perpetuação de valores e crenças dos diferentes grupos, desde os primórdios da vida em sociedade. A narrativa, então, é atividade que se confunde com a história do humano, sendo um dos tipos de discurso que mais resistem nos quadros neurológicos, encontrando-se “ações de narrar” mesmo em acometimentos considerados severos.

Segundo Ginzburg (1989; 1991), as primeiras narrativas surgiram quando caçadores da pré-história tiveram que aprender a decifrar pistas e sinais deixados por suas presas para se relacionar com fatores como espaço de tempo, distância e tipo de animal, tendo que transmitir esses conhecimentos a outras gerações.

Labov (1997) considera que os eventos narrados, por terem feito parte da experiência de vida do narrador, são por ele avaliados emocional e socialmente. Assim, tais eventos são, ao mesmo tempo, transformados e transformadores, inserindo-se, nessa forma de considerar a narratividade, o elemento “subjetividade”, característica fundante das narrativas de histórias de vida. Como destacado por Bosi (1994, p. 85): “O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam”.

Histórias relatadas dão forma e conteúdo ao nosso viver, pois através delas nos damos a conhecer ao outro: “[...] a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores [...]” (BENJAMIN, 1993, p. 198). A narrativa, então, além de focar eventos passados (narrativas históricas) e de permitir que a pessoa se veja e se mostre, através de processos imaginativos (narrativas fantásticas), dá forma à identidade pessoal. A narrativa revisa, seleciona e ordena detalhes, podendo constituir-se em uma *self*-narrativa que justifica e esclarece a condição e a situação de quem a narra. À medida que novos elementos vão sendo adicionados às nossas vidas, as narrativas vão se configurando e nossa identidade pessoal vai sendo construída. Bosi (1994, p. 68) enfatiza que: “A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”.

Para Sartre (2006, p. 56-57):

[...] para que o mais banal dos acontecimentos se torne uma aventura, é preciso e basta que nos ponhamos a narrá-lo. É isso que ilude as pessoas : um homem é sempre um narrador de histórias, vive rodeado por suas histórias e pelas histórias dos outros, vê tudo o que lhe acontece através delas; e procura viver sua vida como se a narrasse [...] Quando se vive, nada acontece. Os cenários mudam, as pessoas entram e saem, eis tudo. Nunca há começos. Os dias se sucedem aos dias, sem rima nem razão : é uma soma monótona e interminável [...] Viver é isso. Mas quando se narra a vida, tudo muda; simplesmente é uma mudança que ninguém nota : a prova é que se fala de histórias verdadeiras. Como se fosse possível haver histórias verdadeiras; os acontecimentos ocorrem num sentido e nós os narramos em sentido inverso. Parecemos começar do início...

As pessoas se autoconcebem - e concebem umas às outras - em termos de uma história. E as histórias pessoais são, sempre e de alguma forma, parte do estoque geral de histórias da cultura; do estoque de histórias que mostram como as vidas têm se encaminhado. Sob forma de narrativa, essas histórias vêm - de alguma forma - entrelaçadas, dando sentido, efeito e valor à vida (POLKINGHORNE, 1988).

De acordo com Cunha (1997), as narrativas dos sujeitos refletem as formas pelas quais eles apreendem a realidade, estando, portanto, prenhes de significados e interpretações. As narrativas são, então, um mecanismo através do qual os sujeitos tornam-se visíveis para eles mesmos.

Beilke (2009), Beilke e Novaes Pinto (2010) e Novaes Pinto e Beilke (2008) TEM, enfocando narrativas de pessoas com doença de Alzheimer, mostram o papel da linguagem na reorganização e reconstrução das “memórias” e o papel dos interlocutores qualificados nos processos dialógicos vivenciados por tais sujeitos.

Na pesquisa qualitativa, tanto como método de coleta de dados quanto como estudo dos sujeitos enfocados, as histórias de vida ocupam lugar de destaque, uma vez que tal recurso permite a captação do que ocorre com o sujeito e(m) seu meio social. Serão analisados, aqui, recortes da narrativa de história de vida de uma idosa com doença de Alzheimer.

Objetivo

O objetivo foi analisar a narratividade de um sujeito com doença de Alzheimer, enfocando o conjunto de elementos, específicos e organizados, que constituem o texto e que são regidos pela temporalidade.

Método¹

Coleta de dados

Em um centro de atendimento vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS), foram videogravados 15 sujeitos diagnosticados com doença de Alzheimer (fases inicial e intermediária), o que gerou material que hoje compõe o banco de dados da pesquisadora.

¹ Projeto aprovado por Comitê de Ética - Prot. 290/07.

Em entrevistas individuais, de cerca de 40 minutos, eles foram convidados a elaborar uma narrativa oral do tipo “história de vida” a partir da seguinte questão-deflagradora apresentada pela pesquisadora: *Me fale sobre sua vida desde que você nasceu, até hoje: infância, juventude, vida adulta....como foi a sua vida?* O material foi gravado e posteriormente transcrito com base em Marcuschi (2003).

Dados do sujeito

Do banco de dados da pesquisadora foram selecionados para análise, aqui, recortes da história de vida de um sujeito específico, considerada a riqueza dos dados produzidos por ele. Dados do sujeito focado:

Sexo: Feminino

Idade : 84 anos

Diagnosticada: há 5 anos

Fase da doença: Intermediária

Escolaridade: Ensino Médio

Tipo de pesquisa e método de análise

Trata-se de pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, que direciona a análise para a inter-relação do funcionamento mental humano com os contextos sociais, permitindo a compreensão de uma realidade a partir de interpretações dos relatos dos sujeitos e da manifestação da subjetividade deles (WERTSCH, 1985; 1991). Dessa forma, a pesquisa permite a análise da inter-relação do funcionamento mental humano com os contextos sócio-históricos. O estudo considera que os sujeitos enfocados, embora únicos, estão, sempre, inseridos em determinada sociedade e em determinado momento sócio-histórico, dos quais eles são “representantes” (FREITAS, 2003; MINAYO, 2004; PINO, 2005).

Nas análises foram adotados: o “critério de saturação”, que consiste na realização de análises até o ponto em que não mais se obtenham dados novos (MINAYO, 2004), bem como o “paradigma indiciário” (GINZBURG, 1991), que ajuda a “descrever uma realidade complexa” a partir de dados aparentemente irrelevantes ou de significado menor, e que seriam negligenciados em outras modalidades de análise.

Foram enfocados os fatos e as singularidades que emergiram das interações entre o sujeito e o pesquisador, sem ter como objetivo a formulação de leis gerais ou de padrões de funcionamento. Apesar disso, nos termos de Pino (2005), entende-se que seja possível fazer generalizações na medida em que a pesquisa qualitativa transita entre o específico e o geral do desenvolvimento humano, sendo que o específico trata daquilo que é próprio daquele sujeito e de sua história, e o geral considera o sujeito estudado como inserido em determinado momento sócio-histórico e pertencente à espécie humana.

A análise de histórias de vida como recurso metodológico

A narrativa de histórias de vida configura-se como recurso metodológico fecundo, que revela a substância dos dados, possibilitando ao pesquisador lidar com as dimensões subjetivas do vivido e com as redes de significações que constituem as vidas dos sujeitos que narram (GAMBURGO, 2006).

Além disso, as histórias de vida narradas instauram a possibilidade da singularidade, o que é totalmente compatível com a pesquisa qualitativa aqui proposta, na medida em que os dados que emergem revelam como o sujeito que narra – e apenas ele – posiciona-se no mundo e como ele se relaciona com o outro, com sua própria história e consigo mesmo.

Cassab (2003) destaca que a narrativa como método de pesquisa busca, no que é narrado, dados relativos a padrões sócio-histórico-culturais, uma vez que, ao destacar o que será narrado, os sujeitos ponderam os fatos e refletem sobre a dinâmica e o funcionamento do grupo social do qual fazem parte. Assim sendo, a narrativa como método fornece elementos para uma compreensão ampla das ações humanas.

Especificamente na área da neurologia, Sacks (1995; 1997) destaca-se por utilizar a narrativa como método para o estudo dos seus pacientes, buscando nas narrativas orais os sentimentos (deles e dos que os rodeiam), os sinais e os impactos dos acontecimentos e as estratégias que eles passam a utilizar no inexorável convívio com a doença neurológica.

Os dados analisados²

Do conjunto de dados do sujeito focado, foram selecionados os episódios que seguem:

- (01) Ela inicia contando onde nasceu; fala sobre a cidade naquela época, menciona o nome da rua onde morava; tenta se lembrar - mas sem sucesso - do nome da rua para onde a família se mudou, citando a irmã (Jujú) e dizendo que ela certamente se lembraria.
P: Onde que a senhora nasceu, que cidade que a senhora nasceu?
S: campinas
P: como que era?
S: campinas :: bom' a: tantos anos era boazinha' assim bem boa.
P: [ahãm]
S: eu morava na rua doutor quirino e meu pai aí que tinha casa né?
P: [ahãm]
S: depois que eu mudei na :: ah meu deus como é o nome da rua' ali eu já mudei já era maiorzinha'
P: [ahãm]
S: mas agora no momento eu não lembro
P: [sei]
S: a Juju que vai lembrar ih::
- (02) Após cerca de 20 minutos :
P: como que era lá' conta como era lá a sua vida lá no Colégio Progresso"
S: olha pra mim era ótimo porque eu era não era interna' mas eu saía cinco da tarde' entrava cedo e saía só as cinco da tarde né" ' quer dizer praticamente posso dizer que era semi incorni((risos))
i: gostei demais do colégio progresso muuito bom (pausa) era só di mulher...naquele tempo não tinha rapaz nenhum
P: [hãm]
S: era só di rapa, agora tem ii +' mas + i: fiz, fiz o: ginásio inteirinho lá no colégio progresso' depois dali já meu pai arrumou a prefeitura para mim porque ele era ta prefeitura e ele falo cê vai aprende a estuda hã portu hã coisas assim neh' que cê vai ficar comigo no meu car, no meu + coisa de tra

² P : Pesquisadora; S : Sujeito da pesquisa.

P: no cargo

S: é' ai fiquei depois que ele me ensino bem como que podia faze os rec' ai ele me passo pro outro lado ai ele falo não filha pai e filha não é pra ficar junto trabalhando' cada um tem que ter seu lugar e saber como fazer neh

P: e a senhora lembra que que a senhora fazia lá"

S: hã" hã" fazia um pouco de tudo neh' porque tinha só acima de mim tinha só o diretor papai era também só que papai era do outro lado, falou não, não, mas no começo foi ele que me explicou como é que eu tinha que fazer , trabalhar né

P: [entendi]

S: então no comecinho foi papai que me fez' como tinha que fazer i: eu fui muito bem' fiquei muito tempo na prefeitura e o pessoal não queria nem que eu saísse' queria' eu falei pêra um pouco'((risos)) eu já fiz todo o tempo que tinha que fazer'

P: ((Risos))

S: querem mais o quê né' mas gostei muito muito muito muito do colégio Progresso que era naquela época foi muito bom' agora não sei né'

P: [ahãm]

S: mas naquela época foi uma coisa muito boa mesmo em todo' em tudo' eu entrava cedo e saía só à tarde' almoçava e tomava todo o lanche lá no colégio

P: [entendi]

S: né' então gostei demais do colégio progresso' muito bom mesmo'

P: [é]

S: muito bom agora não sei mais como é mais deve ser a mesma coisa eu não sei é: porque mamãe teve dez filhos'

P: [ahãm]

S: eu sou a segunda e a Juju é a nona

P: nossa

S: a Juju é a nona filha

P: quanto hein" quanta gente' hein" i todo mundo morava na mesma casa"

S: a mamãe e o pai enque foi ah.

- (03) No final (cerca de 46 minutos do início): ela fala da filha da irmã que mora com ela, de quem não consegue se lembrar o nome. Novamente afirma que a "Juju lembra". Relata que a filha dessa filha da irmã a chama de vó , mas destaca que, sendo solteira, como que ela poderia ser vó de alguém?. Volta a falar do emprego que teve na prefeitura. Relata que na casa moram ela e mais três irmãs solteiras e que a casa é dela e termina dizendo que "a vida foi boa" e que houve um rapaz que quis se casar com ela.

P: a gente acabou... a senhora tem mais alguma coisa pra contar pra gente' da sua vida"

S: olha a minha vida sempre foi boa' se eu falar que fiz isso aquilo' aquilo' aquilo e aquilo' eu minto' foi muito boa com todos como no serviço i: em passear i: tudo tudo tudo tudo.

P: entendi

T: ó que Graças a Deus tinha um rapaz que queria demais casa comigo' e eu falei pra ele' por favor' eu ti quero muito bem' mas, casar não quero' nem com você' nem com ninguém' como de fato não casei mesmo

P: nem namoro"

S: não eu tinha aqueles brinquedos' ia muito no ginásio

P: [hum]

S: ia nas nas nas nas qualquer coisinha que tinha assim

P: entendi

S: que teve' teve um que chegou até a ir em casa falar com papai' papai falou assim: "Eu não posso fazer nada' si ela quise' ((risos))' nós podemos fazer alguma coisa..."

P: a escolha é dela

S: eu quero bem' eu gostava de dança o tempo todo no colégio' tudo tudo aproveitei a minha vida, mais nada de namoro' nada mais' eu' eu porque teve muito que quis' mas eu:

P: então tá bom

S: é.:

- (04) Encerrando, ela, pela terceira vez, dirige-se à estudante que fazia a filmagem, surpreendendo-se como fato de estar sendo filmada, o que já havia sido explicado a ela duas outras vezes, anteriormente

S: meu Deus' ela ta: me tirando aí pelo amor...

Resultados

A narrativa do sujeito é marcada por especificidades linguístico-discursivas que demandam intervenções por parte da pesquisadora. Os resultados mostram que há necessidade de tais intervenções, especialmente para que o sujeito mantenha-se na linha cronológica dos acontecimentos expostos, sem rompimentos comprometedores da cronologia; mas, mesmo diante das intervenções, o sujeito promove realinhamentos fugazes na linha da trama discursiva (MAC-KAY; ASSENCIO-FERREIRA; FERRI-FERREIRA, 2003).

Como exemplo de digressão, com suspensão do tópico em andamento, alterando a cadência narrativa, temos:

P: *né' então gostei demais do colégio progresso' muito bom mesmo'*

T: *[é]*

P: *muito bom agora não sei mais como é mas deve ser a mesma coisa eu não sei.: é porque mamãe teve dez filhos'*

Tais pontos de esmagamento da cadência do fluxo narrativo provocam desalinhamentos da trama, com frequentes idas e vindas, em movimentos narrativos que aprisionam o sujeito, demandando intervenção para a retomada do fluxo. São descontinuidades marcadas por comprometimentos da sequencialidade, com introdução de novo tópico na linha discursiva – antes do esgotamento do tópico anterior – em geral sem retorno espontâneo. E que, se não sofrerem intervenção do interlocutor, acabam por esgarçar o fluxo narrativo (GWYTHER, 1985; MAC-KAY, ASSENCIO-FERREIRA e FERRI-FERREIRA, 2003; BERTOLUCCI, 2005).

Um exemplo de circularidade discursiva, comprometedora do fluxo narrativo, foi verificado no final da narração, quando a pesquisadora faz o encaminhamento para o encerramento, perguntando se havia alguma coisa a mais para ser dita:

...a gente acabou... a senhora tem mais alguma coisa pra contar pra gente da sua vida?

E o sujeito volta a falar, iniciando novo episódio com fatos que já havia relatado:

...olha a minha vida sempre foi boa'se eu falar que fiz isso aquilo' aquilo' aquilo e aquilo' eu minto' foi muito boa com todos como no serviço i: em passear i: tudo tudo tudo.

Foram frequentes as interjeições: *meu Deus!.nossa!*. Verificou-se, também, neologismo: [o colégio] *era semi incorni*. Foi encontrada grande diversidade de gestos, expressões faciais variadas e risos interpretados como recursos complementares diante das dificuldades estritamente linguístico-verbais.

Também foram frequentes as repetições de termos e de expressões, bem como hesitações, truncamentos, pausas e prolongamentos. Tais ocorrências podem relacionar-se ao comprometimento da memória e do acesso aos vocábulos desejados, como destacado por Ballone (2004) e Bertolucci (2005). Já para Nascimento (2005) e Nascimento e Chacon (2006; 2008), as hesitações são marcas – mostradas no discurso, em sua forma linguisticamente linear – da negociação do sujeito do discurso com os múltiplos outros que lhes são constitutivos. Dessa forma, ocorreria um deslocamento e o que na área da saúde se considera um comprometimento (uma “dificuldade”) passa a ser considerado no âmbito do funcionamento e da dinâmica da linguagem, da história e do próprio sujeito:

...ah meu deus como é o nome da rua' ali eu já mudei já era maiorzinha'....mas agora no momento eu não lembro.

Diante disso, o recurso implementado por ela é o das “repetições preenchedoras”:

...gostei muito muito muito muito....em passear i: tudo tudo tudo tudo.... olha a minha vida sempre foi boa' se eu falar que fiz isso aquilo' aquilo' aquilo e aquilo' eu minto....ia nas nas nas nas qualquer coisinha que tinha assim...eu gostava de dança o tempo todo no colégio' tudo tudo....

Outro aspecto observado foi a presença acentuada de elementos dêiticos:

...olha a minha vida sempre foi boa' se eu falar que fiz isso aquilo' aquilo' aquilo e aquilo' eu minto'....ia nas nas nas nas qualquer coisinha que tinha assim... eu gostava de dança o tempo todo no colégio' tudo tudo.

Verificou-se, então, um “esvaziamento das referências”, com o sujeito às voltas com atividades discursivas em que as escolhas que faz – para representar “estados de coisas”, com vistas à concretização de sua proposta de sentido – são pouco significativas, comprometendo o resultado final, nos termos de Koch, Morato e Bentes (2005).

Os relatos enfocados possibilitaram o estudo das dimensões subjetivas do que foi narrado como tendo sido vivido pelo sujeito. Possibilitaram, ainda, a apreensão das redes de significações que foram expostas (GAMBURGO, 2006). Além disso, ao destacar o que seria narrado – formação escolar, trabalho, família – o sujeito fez revelações sobre a dinâmica do seu grupo social: a opinião do pai a respeito do trabalho; o rapaz que queria casar com ela, etc. (BOSI, 1994; LABOV, 1997; CASSAB, 2003).

Outro aspecto a se destacar, aqui, é que diante das dificuldades de memória, um recurso bastante usado foi a menção do nome da irmã, Jujú (*a Jujú lembra...*), que aparece, então, como sendo um ponto de apoio diante das dificuldades; como sendo uma “memória externa” do sujeito.

Foi possível observar, na narratividade do sujeito, o impacto linguístico-discursivo do acometimento, bem como as estratégias utilizadas por ele diante da doença que o acometia (SACKS, 1995; 1997). As análises mostraram que o sujeito com Doença de

Alzheimer constrói sua narrativa com recursos e estratégias também presentes no discurso narrativo de pessoas não acometidas pela doença que, no entanto, são intensificados diante do acometimento. Associado a isso, observou-se acentuada dificuldade em se reorganizar e dar seguimento ao fluxo discursivo.

Considerações finais

As características linguístico-discursivas e sócio-interacionais do sujeito foram interpretadas como indícios de como e quando devem se dar as intervenções terapêutico-fonoaudiológicas. Processos indicativos de “presença de sujeito”, abertos à intervenção terapêutica. De um sujeito que depende do outro para continuar na linguagem e para continuar na vida, pela linguagem.

Os dados analisados mostraram como o sujeito se relaciona com o outro, com sua própria história e com os recursos linguísticos que têm à disposição. A linguagem foi considerada um fenômeno sócio-histórico; uma atividade humana; lugar de interação e interlocução de sujeitos. Indeterminada, incompleta e passível de (re) interpretações, em movimentos em que sujeito e linguagem, de forma dinâmica e interativa, se constituem mutuamente. Tal concepção foi entendida como bastante ajustada aos estudos de linguagem de sujeitos com Doença de Alzheimer, uma vez que “dá espaço” às singularidades; dá espaço, portanto, ao sujeito.

É de fundamental importância o respeito pelo sujeito com Doença de Alzheimer nas práticas de pesquisa e de acompanhamento terapêutico. Práticas éticas, fundamentadas na compreensão de cada um – com seus limites e suas possibilidades – e consideradas condição fundamental para a ocorrência de (re)organização da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BALLONE, G. J. *Doença de Alzheimer*. Essencial - um guia prático de alimentação e saúde. São Paulo: Nova Cultural, 2004. 80p.
- BEILKE, H. M. B. *Linguagem e memória na doença de Alzheimer*: contribuições da neurolinguística para a avaliação de linguagem. 2009. 127p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BEILKE, H. M. B.; NOVAES-PINTO, R. C. A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das “memórias” por meio de práticas dialógicas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 557-567, 2010.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: _____. *Obras escolhidas*, v. I. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BERTOLUCCI, P. H. F. Demências. In: ORTIZ, K. Z. (Org.) *Distúrbios neurológicos adquiridos - linguagem e cognição*. Barueri, SP: Manole, 2005. p. 295-312.
- BOSI, E. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484p.

CASSAB, L. A. História oral: miúdas considerações para a pesquisa em serviço social. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 5, n. 2, p. 94-112, 2003.

CUNHA, M.I. Conta-me agora! – as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

FREITAS, M. T. DE A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. et al. (Org). *Ciências Humanas e Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

GAMBURGO, L. J. L. *Envelhecimento e linguagem* – um estudo da linguagem como prática dialógica e social em idosos. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unimep, Piracicaba.

GINZBURG, C. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org.) *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 89-126.

_____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Caritti. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 288p.

GWYTHER, L. P. *Cuidados com portadores da doença de Alzheimer* – um manual para cuidadores e casas especializadas. Tradução de Lílian Aliche American Health Care Association and Alzheimer's Disease and Related Disorders Association, 1985.

_____. *Cuidados com portadores de doença de Alzheimer: um manual para cuidadores e casas especializadas*. Trad. de Aliche L. Editado originalmente em American Health Care Association e Alzheimer's Disease and Related Disorders Association. São Paulo: Novartis, 1985.

KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. Introdução. In: _____. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 7-11.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*. Special issue, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, v.7, n. 14, p. 3-38, 1997.

MAC-KAY, A. P. M. G.; ASSENCIO-FERREIRA, V. J.; FERRI-FERREIRA, T. M. S. *Afásias e demências: avaliação e tratamento fonoaudiológico*. São Paulo: Santos Livraria e Editora, 2003. 102p.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003. 63p.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269p.

NASCIMENTO, J. C. *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.

NASCIMENTO, J. C.; CHACON, L. Hesitação: um indício de autoria na conversação. In: TFOUNI, L. V. (Org.). *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2008. p 121-140.

_____. Por uma visão discursiva do fenômeno da hesitação. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 59-76, 2006.

NOVAES-PINTO, R. C.; BEILKE, H. M. Avaliação de linguagem na demência de Alzheimer. In: COUDRY, M. I. H.; ISHARA, C.; FERRAZ, N. (Org.). *Estudos da Língua(gem)*. Número temático: *Estudos em Neurolinguística*, v. 6, n. 1, jun. 2008.

NOVAES-PINTO, R. C.; BEILKE, H. M. Avaliação de linguagem na demência de Alzheimer. In: Maria Irma H. Coudry, Cinthia Ishara e Nirvana Ferraz (orgs.). *Estudos da Língua(gem)*. Número temático: *Estudos em Neurolinguística*, Vitória da Conquista. v. 6, n.2, p. 97-126, dez. 2008.

ORTIZ, K. Z.; BERTOLUCCI, P. H. F. Alterações de linguagem nas fases iniciais da doença de Alzheimer. *Arq. Neuropsiquiatr.*, São Paulo, v. 63, n. 2-A, p. 311-317, 2005.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 301p.

POLKINGHORNE, D. E. *Narrative Knowing and the human sciences*. Albany, NY State University of New York Press, 1988. 232p.

SACKS, O. *O homem que confundiu a mulher com um chapéu*. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 272p.

_____. *Um antropólogo em Marte – sete histórias paradoxais*. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 352p.

SARTRE, J. P. *A náusea*. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 226p.

WERTSCH, J. V. *Voices of mind: a sociocultural approach to mental action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. 169p.

_____. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985. 262p.

Aspectos teórico-metodológicos do fenômeno referido como *palavras na ponta da língua*

(Theoretical and methodological aspects of the “tip of the tongue” phenomenon)

Marcus V. B. Oliveira¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

marcus.oliveira.fono@gmail.com

Abstract: This paper aims to discuss some theoretical and methodological approaches presented in studies of the so-called “tip of the tongue” (TOT) phenomenon. After a brief introduction to the issue, a pioneer study by Brown and McNeill (1966) will be discussed, alternating with other studies that follow the same methodological framework. In the next section, other approaches that have been applied to studies of TOTs in significantly lower number, such as the diary and the self observation, will be highlighted. Finally, new discussions about procedures that are consistent with a qualitative historical-cultural approach will be proposed.

Keywords: Tip of the Tongue phenomenon; Neurolinguistics; Qualitative research.

Resumo: Este artigo tem como propósito discutir algumas orientações teórico-metodológicas dos estudos das palavras que ficam na ponta da língua (TOT – Tip of The Tongue Phenomenon). Após uma breve introdução ao tema, o estudo pioneiro de Brown e McNeill (1966) será comentado, além de outros artigos que seguem com a mesma orientação metodológica. No próximo ponto, são destacadas as outras formas que têm sido aplicadas aos estudos dos TOTs, em número expressivamente menor, tais como o diário e a auto- observação. Para finalizar, são propostas novas discussões em torno de procedimentos que sejam coerentes com uma abordagem histórico-cultural de caráter qualitativo.

Palavras-chave: Palavras na ponta da língua (TOT); Neurolinguística; Pesquisa Qualitativa.

Introdução

Conhecido na literatura da área como *tip of the tongue*, doravante referido como TOT, este fenômeno foi abordado pela primeira vez, enquanto investigação sistemática, em 1966, por Brown e McNeill. Estes autores definem o TOT da seguinte maneira: “If you are unable to think of the word but feel sure that you know it and that it is on the verge of coming back to you then you are in a TOT state” (BROWN; McNEILL, 1966, p. 327). Desta forma, podemos inferir que a ocorrência do TOT refere-se ao momento em que o sujeito procura uma palavra, acompanhado da sensação de que esta já vai surgir ou que já lhe escapou – o que justifica o uso da metáfora de que a palavra se encontra “na ponta da língua”.

Este fenômeno tem intrigado psicólogos por mais de um século. Em 1890, William James já diria que o estado de consciência ao qual o fenômeno do TOT se refere é peculiar, pois; “There is a gap therein; but no mere gap, it is a gap that is intensely active” (JAMES, 1890, p. 251). Esta intensa ativação se refere à sensação de saber que estamos próximos à palavra-alvo. Entretanto, se alguém nos propõe nomes que não sejam aquele único, definitivamente *singular*, nós os negaremos.

No decorrer da história do estudo desse fenômeno, os TOTs têm sido estudados quase que exclusivamente nos laboratórios, utilizando-se de uma metodologia *quantitativa*, em procedimentos que buscam afastar ao máximo a interferência da subjetividade. Mesmo os poucos estudos que se utilizam da metodologia de registro em diário analisam o fenômeno sob o mesmo prisma metodológico, servindo, muitas vezes, apenas como um direcionamento para as testagens laboratoriais. Como veremos adiante, o discurso constituído de vozes hegemônicas tem o intuito de legitimar empiricamente o fenômeno, mesmo que fora do seu contexto natural de aparecimento, o que caracteriza, por sua vez, a possibilidade de tornar este saber adequado às necessidades do dizer que se faz científico.

O estudo de Brown e McNeill (1966)

Esta sessão se detém, em sua maior parte, na apresentação e discussão do artigo pioneiro de Brown e McNeil, intitulado *The “Tip Of The Tongue” Phenomenon* (1966), referência importante – inclusive metodologicamente, para grande parte dos estudos que se seguiram sobre o tema. O método utilizado, de natureza empírica quantitativa, buscava avaliar o fenômeno a partir da leitura de definições de palavras de baixa frequência da língua inglesa,¹ para um grupo de sujeitos que eram previamente instruídos sobre os TOTs. Caso a palavra-alvo “não viesse à tona”, o sujeito deveria esclarecer se não sabia de fato ou se julgava estar em tal *estado* de TOT.

Por exemplo, para uma palavra-alvo como “berimbau”, os pesquisadores poderiam ler a seguinte definição: “instrumento africano de percussão, que consiste em um arco de madeira preso em uma cabaça, que é tocado percutindo o arame com uma vareta”. No caso de alguém que estivesse com essa palavra “na ponta da língua”, os pesquisadores buscavam informações – pistas que o sujeito pudesse dar sobre a “lembrança” da palavra – tais como: o número de sílabas, a letra inicial, palavras com som ou significados similares. Essas pistas se baseavam em duas formas de “generic recall”: (i) a retomada, por parte do sujeito, de partes da palavra-alvo e (ii) a retomada da forma abstrata da palavra. Somente depois que todos os sujeitos preenchem o questionário com esses dados e sinalizam para continuar, os pesquisadores revelavam qual era a palavra-alvo. Nesse momento, os sujeitos que estavam nos *estados* de TOTs deveriam indicar se tal palavra era realmente aquela que eles tinham em mente. Caso não fosse, os sujeitos poderiam escrever, se lembrassem, a palavra que eles buscavam no lugar da palavra-alvo requerida pelo pesquisador. Se no decorrer do procedimento experimental a palavra-alvo surgisse (antes dos pesquisadores revelarem tal palavra), os sujeitos não deveriam continuar fornecendo as pistas que tinham.

A maior parte das questões que ainda inquietam pesquisas contemporâneas (em diferentes profundidades) surgiu desse estudo inicial, dentre as quais podemos citar a ocorrência de palavras similares enquanto se busca a palavra-alvo (com relações semânticas ou com relações sonoras), a quantidade de acertos quando mencionam qual seria a primeira letra da palavra buscada e o número de sílabas.

Um ponto importante a ser ressaltado é que os próprios autores reconhecem a dificuldade de situar os estudos dos TOTs dentro do arcabouço metodológico empírico-quantitativo,

¹ Alguns exemplos utilizados na pesquisa de Brown e McNeill (1966) são: *sextant*, *sampam*, *apse*, *nepotism*, *ambergris*, *cloaca*.

o que fica evidente quando afirmam que “the data present problems of analysis that are not common in psychology” (BROWN; MCNEILL, 1966, p. 328). Os problemas eram provenientes do fato de que nem sempre as palavras eliciariam TOTs em todo o grupo e do fato de que os sujeitos variam em sua susceptibilidade aos TOTs. Os autores chamaram essas dificuldades, no campo da teoria estatística, de “problema de dados fragmentários”. Segundo eles, a melhor coisa a fazer para contornar tais questões é reportar os dados da forma mais completa, analisando-os de diferentes formas.

No contexto das pesquisas atuais, o procedimento metodológico padrão de Brown e MacNeill (1966) é adaptado para cada indivíduo, que responde diretamente às perguntas frente a um computador, para conferir maior objetividade ao método. Outras modificações realizadas referem-se às informações previamente apresentadas aos sujeitos, bem como ao modo de apresentação. Percebe-se que, atualmente, já se utilizam figuras, sons, *totmails*,² músicas, fotos, pares de palavras associadas e até mesmo odores, na eliciação dos TOTs.

Os estudos em diário

Apesar de existirem em número expressivamente menor, os estudos na forma de diários também são muito importantes para a análise dos TOTs, devido ao seu caráter naturalístico.³ Os próprios autores Brown e McNeill (1966) recorreram à metodologia do diário para estudar os TOTs, mas chegaram à conclusão de que, devido à assistemática dos fenômenos, seria necessário encontrar uma forma de abordá-los nos laboratórios. O relato em diário requer que o sujeito anote suas ocorrências de TOTs durante um período médio de 4 semanas. Como as ocorrências não podem ser previstas, é aconselhável que carregue consigo um caderno de anotações.

De acordo com Schwartz (2002), os principais achados dos estudos que se utilizam do diário são: (i) a maioria dos TOTs é acompanhada de um forte sentimento e uma sensação de *iminência* da palavra; (ii) os TOTs são, geralmente, eliciados por nomes próprios; (iii) muitas vezes são acompanhados de palavras que parecem *bloquear* a palavra desejada; (iv) quase todos são resolvidos de maneira espontânea, ainda que a procura ativa da palavra desempenhe papel importante; e (v) a sua ocorrência aumenta diretamente com a idade dos sujeitos.

Por meio de estudos em diário, de acordo com Brown (2012), chegou-se à conclusão de que os TOTs surgem ao menos uma vez por semana, o que pode ser, a nosso ver, um viés devido ao fato de que os sujeitos da pesquisa estão concentrados em relatar o surgimento dos TOTs, e que o estado de atenção sobre o tema decorrente da participação em uma pesquisa pode influenciar nas próprias características do surgimento dos TOTs, principalmente no que diz respeito à sua ocorrência.

Um estudo clássico, dentre os que se utilizam do diário, é o de Reason e Lucas (1989), que ao retomar a tradição de estudos naturalísticos de Woodworth (1934), se distingue

2 Os *totmails* fazem parte de um método de eliciação do fenômeno e referem-se a animais inventados que são associados a nomes, alimentação e hábitos próprios. Desta forma, pede-se ao sujeito que, após a apresentação associativa dos estímulos, recorde os nomes citados.

3 Além dos estudos em diários, outras formas de pesquisar os TOTs em sua ocorrência natural são os questionários de avaliação da memória.

dos demais por abordar o fenômeno em sua realização concreta, não indutiva. Os autores tinham como objetivo pesquisar como as palavras alternativas que surgem como bloqueadoras da palavra desejada interferem no surgimento da mesma. Propõem uma relação entre as palavras bloqueadoras e os TOTs; porém, a interpretação dessa relação ainda não é clara nos estudos atuais.

Ainda que se utilizem de perguntas semelhantes aos estudos laboratoriais, tais estudos em diário possibilitam uma visão sobre os TOTs no uso efetivo da linguagem cotidiana. Estas questões levantadas por esses estudos revelam em que medida se trata do mesmo fenômeno, em seu caráter psíquico e psicológico, quando este é eliciado artificialmente e quando ocorre naturalmente.

As reflexões sobre os TOTs anteriores aos estudos empíricos

Mesmo antes dos estudos empíricos sobre os TOTs (referidos anteriormente), já se refletia sobre o fenômeno. Autores como Woodworth, Freud e o próprio Willian James, baseando-se em episódios de *auto-observação* e também em coletas de dados naturalísticos, já esboçavam as características básicas do fenômeno.

Willian James (1890) foi um dos primeiros autores a escrever sobre os TOTs. A citação que reproduziremos a seguir é amplamente conhecida e referida em grande parte dos estudos que se dedicam a compreender o que ocorre com as palavras que ficam na ponta da língua:

Suppose we try to recall a forgotten name. The state of our consciousness is peculiar. There is a gap therein; but no mere gap. It is a gap that is intensely active. A sort of wraith of the name is in it, beckoning us in a given direction, making us at moments tingle with the sense of our closeness and then letting us sink back without the longed-for term. If wrong names are proposed to us, this singularly definite gap acts immediately as to negate them. They do not fit into its mold. (JAMES, 1890, p. 251)

Buscamos ilustrar, com a citação acima, o fato de que os pontos de discussão mais relevantes no estudo dos TOTs estão postos há mais de um século. Um desses pontos é a singularidade da palavra desejada, que não pode ser substituída à revelia e outro ponto refere-se à sensação causada pela busca da palavra exata. Tal *singularidade*, conforme vemos em James (1890, p. 251), em um trecho posterior, revela-se no vazio da palavra: “the gap of one word does not feel like the gap of another”.

Em outras palavras, estamos falando de um *espaço*, uma lacuna, que não é meramente um *vazio*, mas um *vazio ativo*, mesmo quando não preenchido por palavras; o autor nos fala sobre a ausência que se faz presente na enunciação – a *falha*, que remete a um diálogo sobre o esquecimento, uma ruptura sobre a linearidade do discurso – ruptura que aponta para os limites da memória, nos levando a sentir diferentes graus de iminência com a possível retomada de determinada palavra.

Outro estudioso dos TOTs foi Woodworth (1934). Seu trabalho deu origem a uma perspectiva atualmente conhecida como *The Blocking Perspective*. Em uma releitura do trabalho de Wenzl (apud BROWN; MCNEILL, 1966), o autor sugere que os “nomes falsos” apresentam uma similaridade com o nome buscado, que pode ser um som inicial,

o ritmo da palavra e, algumas vezes, até a “atmosfera da palavra”⁴. Por meio de uma coleção de casos, o autor chega a uma conclusão similar à de Wenzl, acerca de uma lei de retomada da palavra – tal processo se iniciaria com as características mais gerais sobre o nome e, pouco a pouco, avançaria para o específico. Uma vez que a evocação da palavra esteja *em processo*, outras palavras que surgem à mente podem atuar como bloqueadores da palavra-alvo. Para Woodworth (1934), um movimento positivo na resolução dos TOTs seria a desistência na procura da palavra, o que acarretaria o seu aparecimento espontâneo, devido à perda do efeito de recenticidade, responsável pela “vantagem temporária” da palavra intrusa.

Dando continuidade à reflexão sobre os autores que escreveram sobre os TOTs – antes do fenômeno ser estudado empiricamente nos laboratórios – certamente o mais relevante de todos foi Freud (1966 [1901]). Seu método de pesquisa foi absolutamente diferente dos estudos anteriores e também difere dos atuais. Freud fundamentou-se em um conjunto de relatos de casos, coletados a partir de sua própria experiência e da experiência de colegas, nos quais se observavam lapsos de fala e esquecimentos. Em muitos casos, o próprio autor interfere nos relatos, questionando sobre as possíveis ligações entre as palavras esquecidas e as palavras que por vezes surgiam no lugar da palavra desejada.

Segundo Freud, em nosso “afã de recuperar o nome perdido, outros - nomes substitutos – nos vem à consciência; reconhecemos de imediato que são incorretos, mas eles insistem em retornar e se impõem com grande persistência” (1966, p. 19). Tal deslocamento, para Freud, não é arbitrário e pode ocorrer por proximidade a um tema recalcado pelo sujeito. Ao descrever um de seus casos mais famosos, o caso Signorelli,⁵ Freud conclui: “*esqueci uma coisa contra minha vontade*, quando queria esquecer intencionalmente a outra” (1966, p. 21).

Talvez o ponto mais importante da análise realizada por Freud, para o nosso estudo, seja o fato de que, além de o nome tocar em algo inesperado⁶ ao sujeito, de caráter afetivo, as relações se estabeleceriam por meio de associações superficiais (como a *ambiguidade* ou a *homofonia*). Dessa forma, muitas vezes, um nome é esquecido não somente porque ele desperta motivos, mas porque, em virtude da semelhança fonética ele “toca um outro nome contra o qual se voltam esses motivos” (FREUD, 1966, p. 48). Entre os motivos, o autor destaca o propósito de evitar o desprazer.

Um nome com mais de um sentido e, portanto, pertencente a mais de um grupo de pensamentos (complexos) é muitas vezes perturbado em sua relação com uma sequência de pensamentos, em virtude de sua participação em outro complexo mais forte. (FREUD, 1966, p. 56)

4 Os exemplos do autor para se referir a essa “atmosfera da palavra” são *elegant, aristocratic, commonplace, gloomy, foreign*.

5 Neste caso, Freud buscava a palavra Signorelli para se referir ao artista que pintou os afrescos das “Quatro Últimas Coisas” na catedral de Orvieto (1966, p. 20). Em vez desse nome, o autor refere que os nomes de outros dois pintores surgiram na memória, Botticelli e Boltraffio.

6 Freud utiliza-se do termo “complexo” para descrever de que maneira as palavras se ligam afetivamente a sua história. Para o autor, os complexos perturbadores mais efetivos são aqueles que tocam no complexo profissional (ex: o esquecimento da palavra “Nervi”, por sua semelhança com Nervos), no complexo familiar (ex: o esquecimento de “Rosenhein”, quando sua irmã se chama Rosa), e no complexo pessoal (ex. O esquecimento motivado pela semelhança fonética com um outro nome ao qual se tem afeto).

O impacto dessa afirmação pode ser crucial para a dicotomia entre os aspectos sonoros e os aspectos semânticos presente nos estudos dos TOTs, que formam a base dos modelos cognitivos de processamento lexical. Apesar da relevância dessa hipótese, ela não se desenvolve na literatura contemporânea dos TOTs.

O que se pode perceber, nos três autores citados, é que eles já mobilizavam grande parte das questões que continuam a ser abordadas pelos estudos dos TOTs (e, de fato, colocavam outras discussões originais), talvez por abordar o fenômeno em seu caráter mais qualitativo. Se, por um lado, não havia comprovações empíricas que permitissem legitimar as hipóteses lançadas, por outro, percebe-se que os autores refletiam sobre o evento em seu caráter *real*, cotidiano, trazendo reflexões relevantes que serviram para compor as próprias características funcionais dos TOTs.

O discurso monológico sobre o saber científico

Utilizaremos o termo “discurso monológico” para nos referir ao discurso que se situa no extremo oposto do discurso dialógico (SOBRAL, 2009). Apesar de não existir em sua forma pura, pois não há discurso constituído em uma só voz, o estudo monológico se volta para a “neutralização” das vozes que o constituem, “criando o efeito de instauração de uma só voz como dominante” (SOBRAL, 2009, p. 38). No caso das referências mobilizadas neste artigo, percebe-se que diferentes concepções científicas de estudos originais – como os de Freud, Woodworth e Wenzl – tornaram-se dissonantes frente a um saber que se avalia como científico, que se destina a comprovar modelos componenciais, por meio da sistematicidade e repetibilidade dos TOTs. Não são ocasionais as palavras de Brown e McNeill (1966, p. 326) sobre os estudos de Woodworth e Wenzl:

Wenzl and woodworth had work with small collections of data naturally occurring TOT states. This data were, for most part, provided by the investigators: Were collected in a unsystematic fashion: And were analysed in an impressionistic non quantitative way [...]. (BROWN; MCNEILL, 1966, p. 326)

De acordo com Schwartz (2002), a metodologia desenvolvida por Brown e McNeill definiu os parâmetros dos estudos sucessores sobre os TOTs e também sobre a temática do acesso lexical. Diferentemente dos estudos de outros fenômenos da (meta) memória, tal como o chamado FOK (*Feeling of Knowing*), que tem sido estudado mais como um evento relacionado à memória do que ao acesso lexical.

Se, por um lado, o estudo de Brown e MacNeill (1966) tem o mérito de ser pioneiro ao propor uma metodologia amplamente replicada e bem sucedida dentro de um paradigma quantitativo, daí decorre que os estudos que se seguiram concentraram esforços em um mesmo tipo de condução, tornando monológico o discurso sobre os TOTs, em que muitas vezes até esquece-se que o fenômeno em seu contexto não está sendo observado. De certa maneira, observa-se uma ruptura na forma de estudar os TOTs, a partir da qual se replica uma determinada maneira de se pensar o acesso e o domínio lexical. Conforme se pretende demonstrar, tal concepção teórica se encontra, metodologicamente, desde o seu início, presa às bases do trabalho de Brown e McNeill (1966).

No artigo de Brown e McNeill (1966), foram postuladas as primeiras hipóteses para explicar o que ocorre no processamento lexical, quando as palavras estão “na ponta

da língua”. Para os autores, que a esse respeito se apoiam nos estudos de Katz e Fodor (1963), a memória de longo termo seria equivalente a um dicionário sendo que, neste caso específico, não organizada por uma entrada alfabética, mas como se fosse um jogo de cartas que acompanham e compartilham caracteres comuns, semanticamente ligados entre si. Dessa forma, conforme se pode ver na citação abaixo, não seria um dicionário qualquer:

In real dictionaries, those that are books, entries are ordered alphabetically and bound in place. Such dictionary an arrangement is too simple and too inflexible to serve as a model for a mental dictionary. We will suppose that words are entered on key sort cards instead of pages and that the cards are punched for various features of the words entered. (BROWN; MCNEILL, 1966, p. 333)

Ainda que o fenômeno das palavras na ponta da língua possa estar situado, como bem refere Schwartz (2002), entre memória, linguagem e consciência, a maior parte dos estudos posteriores também se destina à elaboração de princípios e modelos de processamento lexical, em que este é visto, por vezes, isoladamente, como se fosse instâncias modulares independentes. Tal descrição isolada dos eventos é comum na literatura neuropsicológica, sendo reflexo da visão modular⁷ da mente humana e dos modelos de processamento linguístico utilizados, que tentam isolar processos complexos e inter-relacionados (como os citados acima), buscando as áreas por eles responsáveis, como se não fizessem parte de um todo integrado funcionalmente.

Segundo Novaes-Pinto (2009), uma concepção de léxico como “lista de palavras” ou “dicionário mental” parece estar subjacente, enquanto modelo, à maioria dos trabalhos que lidam com a chamada *memória semântica* e com o acesso lexical, mesmo na atualidade. Tal concepção de léxico “influencia ou limita o modo de entender o seu funcionamento, bem como a intrínseca relação do léxico com outros níveis linguísticos e com os demais processos cognitivos” (NOVAES-PINTO, 2009, p. 25).

Uma revisão crítica do *estado da arte* com relação aos estudos dos TOTs nos leva, portanto, a verificar uma carência – talvez melhor dizendo, uma ausência – de abordagens que: (i) tenham caráter qualitativo; (ii) lidem com uma perspectiva dialógica; (iii) concebam a linguagem e, conseqüentemente, o léxico, não como um sistema abstrato, mas constituído sócio-histórico-culturalmente; (iv) sejam compatíveis com a concepção de cérebro como um sistema funcional complexo no qual a linguagem seja vista como mediadora e constitutiva das demais funções complexas superiores. Os próximos tópicos deste artigo visam explicitar essas questões.

A perspectiva histórico-cultural de processos relativos à linguagem

Não faremos, neste momento, uma análise valorativa entre os paradigmas quantitativos e qualitativos. O objetivo, neste artigo, é mostrar como o fenômeno dos TOTs vem sendo abordado e nos posicionar frente à necessidade de se eleger uma metodologia que seja compatível com os pressupostos da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva que desenvolvemos; abordagens que podem até ser consideradas como com-

⁷ De acordo com Noguchi (1997), o princípio básico da modularidade humana determina que a mente é formada de componentes autônomos, podendo cada um ser estudado de maneira seletiva, principalmente em lesões restritas a determinadas áreas cerebrais.

plementares, desde que amparadas por boas análises; essa é uma discussão já contemplada por vários pesquisadores de áreas afins, como podemos observar, pelas palavras de Abaurre:

[...] Que informações relevantes para a compreensão do processo poderiam ficar escondidas nos dados quantitativos e ser eventualmente reveladas por análises mais centradas em casos, em episódios, em eventos singulares por vezes ricos de valiosos indícios do processo que se busca entender? É claro que a questão pode ser formulada também ao contrário: O que os estudos de dados episódicos não conseguem ver sobre o processo de aquisição? Penso que as duas medidas devem ser, em certa medida, complementares. [...] Em suma, há análises boas e há análises ruins e isso independe da opção pela quantificação ou pela abordagem casual dos dados. (ABAURRE, 1998, p. 231)

O estudo dos TOTs, como já dissemos, já vem se beneficiando das análises quantitativas; portanto, o que falta é justamente um novo olhar, uma nova perspectiva que aborde o fenômeno qualitativamente. Essa nova orientação será, em relação aos estudos como o de Brown e McNeill (1966) – bem como aos anteriores a este – sempre *responsiva* (BAKHTIN, 1997). O referencial histórico-cultural, que nos orienta neste ensaio, tem como fio condutor os estudos de Bakhtin (1997) e de Vygotsky (2009). De acordo com Freitas (2010), tal referencial busca compreender os sentidos que são construídos e compartilhados historicamente, nas práticas sociais.

Vygotsky (2009) assinala que apenas a *descrição* de um fenômeno não basta; precisa ser complementada por uma *explicação*. Os fatores externos – os *fenótipos* de um fenômeno – podem ser descritos, mas há que se estabelecer relações causais, que expliquem os processos em sua gênese – seus *genótipos*. Isto implica compreender os aspectos dinâmico-causais, transformadores, do fenômeno em seu processo histórico. A necessidade de abordar problemas científicos de forma diferente da usual na psicologia é ressaltada pelo autor, assim como as consequências de uma nova abordagem, o que levaria inevitavelmente a “novos métodos de investigação e análise” (VYGOTSKY, 2009, p. 59). Uma abordagem coerente com essa interpretação histórico-cultural dos processos humanos é a chamada *análise microgenética*, sobre a qual Góes afirma:

[...] A caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural. (GÓES, 2000, p. 21)

Ainda segundo a autora, essa análise não seria *micro* em referência à duração dos eventos, mas sim pela sua atenção às minúcias indiciais, como pistas, signos de aspectos relevantes de situações que podem ser típicas ou atípicas (não apenas prototípicas), e que pode orientar-se para o funcionamento enunciativo-discursivo. É importante esclarecer que a procura de minúcias indiciais não é o mesmo que identificar elementos isolados (GÓES, 2000). Mais do que a análise dos elementos e de suas leis de associação, a abordagem microgenética propõe o estudo das unidades, definidas como a instância que, sendo apenas parte, carrega em si propriedades do todo.

Para outro autor essencial nessa abordagem, Bakhtin (1997), todo texto requer um movimento dialógico, de *compreensão responsiva*, que não pode prescindir de um outro. A atividade de pesquisa deve constituir-se como um diálogo entre pesquisador e pesquisado, sem que o texto de um não faça desaparecer o do outro. De acordo com Bakhtin:

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). [...] O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado. (BAKHTIN, 1997, p. 355)

Ao optarmos pelo referencial Bakhtiniano, elege-se como célula de estudo o *enunciado*, a “unidade real da comunicação verbal”. Dito de outra forma, pretende-se analisar as palavras em seus contextos concretos, mesmo aquelas que porventura não se materializaram no fio do discurso, mas que de alguma forma estão presentes no ato/evento enunciativo. Dentro dessa concepção, o vazio ativo da palavra, preenchido ou não por *palavras outras* (PONZIO, 2010), tem existência real enquanto texto, presente no discurso (ainda que interior), sendo, da mesma forma, *singular e irrepitível* (BAKHTIN, 2010).

[...] As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações. Mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade de fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 297)

De acordo com Bakhtin (1997, p. 386), as palavras contêm em si uma *potência* de sentido, revelado somente na sua *responsividade*; o sentido é definido como aquilo “que é resposta a uma pergunta”. Pois “o que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido”. Sendo assim, o autor diria que toda significação contém em si este potencial de sentido e a palavra, fora do seu contexto, não é mais do que uma abstração do seu potencial. Vejamos o que diz o autor a esse respeito:

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). (BAKHTIN, 1997, p. 387)

Da mesma forma, para Luria (1987), de um ponto de vista psicológico, a palavra não se esgota no seu significado imediato. Cada palavra tem um significado próprio, chamado de “sentido”, em oposição ao “significado referencial”. O “sentido” seria ligado inevitavelmente à experiência afetiva do sujeito. A experiência individual do sujeito contribui para o significado da palavra.⁸ Essa concepção luriana está em consonância com

8 Luria (1987, p. 46) exemplifica este conceito dizendo que a palavra “corda” possui sentidos diferentes ao sujeito que deseja empacotar uma compra e ao sujeito que necessita sair de um fosso. Para este último, é um instrumento de salvação.

a abordagem sócio-histórica inerente aos postulados de Vygotsky. Para este, as palavras não podem ser instâncias estáticas, porque se constituem em um aparelho que reflete o mundo externo em seus enlaces e relações. Na medida em que o homem se desenvolve, os significados se modificam e, por consequência, isso também modifica o reflexo desses enlaces que determinam a estrutura da consciência.

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. (VYGOTSKY, 2005, p. 156)

De acordo com esses referenciais, se propõe que as palavras que estão na “ponta da língua” não sejam estudadas como células meramente estruturais, mas como unidades lexicais esculpidas historicamente e na singularidade de cada enunciado. A palavra não somente referencia o objeto (e nem serve apenas de comunicação ou ao pensamento), mas “consiste em um instrumento poderoso de análise deste mundo. Ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto, a palavra nos leva além dos limites da experiência sensível” (LURIA, 1987, p. 40). Esse é, portanto, o lugar fundamental que a palavra vem a ocupar na formação da consciência humana.

As concepções apresentadas anteriormente dialogam com os pressupostos teóricos da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva,⁹ que é constituída por um conjunto de teorias (e práticas) que se distanciam da visão organicista da linguagem, postulando um sujeito sócio-histórico. Concebe a língua, o discurso, o cérebro e a mente como relacionados entre si (COUDRY, 2008). A maioria dos estudos sobre os TOTs adotam uma visão sobre a linguagem que não valoriza o processo interativo-dialógico, portanto dissociada da historicidade social que lhe é própria, ou seja, retira da linguagem justamente o seu sujeito (ou retiram do sujeito a sua língua).

O próximo ponto, que fecha este artigo, discutirá a possibilidade de situar o estudo dos TOTs em uma metodologia qualitativa, aliada ao referencial histórico-cultural apresentado.

O fenômeno das *palavras na ponta da língua* na perspectiva sócio-histórica

Tendo já discutido a importância de considerarmos o referencial teórico-metodológico histórico-cultural para os estudos dos TOTs, passamos a refletir como o estudo desse fenômeno pode ser coerentemente realizado nessa perspectiva.

A perspectiva microgenética prevê uma forma de estudar dialogicamente os eventos, por meio de dados obtidos em recortes de sessões videogravadas, pois estas possibilitam analisar minúcias indiciais que muitas vezes não podem ser percebidas no próprio momento da interação dialógica. Não é necessário apenas mudar o material de análise

9 A denominação “Neurolinguística Discursiva” também tem sido utilizada em referência aos trabalhos realizados no IEL, para diferenciá-los das abordagens tradicionais. Dentre os principais temas da neurologia discursiva, desenvolvida a partir dos trabalhos de Coudry, na década de 80, estão a avaliação das alterações de linguagem e as questões relativas às condutas terapêuticas.

ou, ainda, a forma de registro dos dados. A mudança altera a relação entre o pesquisador e o pesquisado, como propõe Vygotsky, no sentido de que o método é simultaneamente “pré-requisito, produto, instrumento e resultado de um estudo” (VYGOTSKY, 2009, p. 74) e de acordo com a concepção de linguagem como um trabalho conjunto, de natureza dialógica, que pressupõe a existência de um “outro” e de um sistema que é constituído de maneira social, esculpido nos enlaces históricos compartilhados.

Com o objetivo de compreender *processos* e não apenas *produtos*, conforme mencionado anteriormente, os TOTs podem ser diferencialmente analisados se eliciados por meio de diferentes práticas interativas e dialógicas (utilizando-se de expedientes como charges, jogos, fotos e gêneros diversos). Mesmo que se utilize das mesmas formas clássicas de eliciação – como as definições ou associações de termos – esses diferentes expedientes de apresentação estão em consonância com a concepção de linguagem como *atividade* que considera o trabalho de cada sujeito sobre os recursos da língua, na produção dos enunciados. Diferentes procedimentos avaliativos podem ser realizados, direcionados especificamente para as indagações que surgem durante o experimento e que contribuam para a compreensão dos processos.

Além das categorias sistematicamente já pesquisadas (primeira letra, número de sílabas, etc.), acreditamos que os experimentos para eliciação dos TOTs possam ser modificados, a fim de se compatibilizarem com nosso objetivo de compreender o processo, incluindo informações de natureza qualitativa – a partir da análise das pistas que emergem e pela introdução de *obstáculos*, expediente muito utilizado por Vygotsky (1984) – pois isso possibilita o desenvolvimento de caminhos alternativos e muda a dinâmica dos métodos rotineiros de solução dos problemas.

A etapa atual da nossa pesquisa¹⁰ se caracteriza justamente por desenvolver uma metodologia para abordar os TOTs qualitativamente. Dentre as possibilidades pensadas, citamos a recuperação de determinadas palavras por meio das pistas deixadas nos episódios em que elas aconteceram, tanto em situações experimentais quanto em situações naturais.

Embora não seja ainda conclusiva, a análise inicial de alguns enunciados já indica como a condição da afasia pode nos ajudar a compreender os TOTs, de forma singular. Uma das questões se relaciona à frustração e até mesmo ao *sofrimento*, pela recorrência do fenômeno para o sujeito afásico. Fora da afasia, além de ter baixa recorrência, a falta da palavra pode ser resolvida de muitas formas, a depender de sua relevância naquele determinado momento da enunciação. Na afasia, entretanto, além da alta recorrência do fenômeno, os processos alternativos muitas vezes não são bem-sucedidos e o *querer-dizer* não encontra palavras-outras (no sentido ponziano) que o ajudem a significar.

Uma outra forma que encontramos para desenvolver a pesquisa qualitativa dos TOTs foi a de registrar relatos retrospectivos de situações em que ocorrem, o que garantiria, nos parece, que o episódio foi relevante para o sujeito. Para registrar esses dados, desenvolvemos

10 Refiro-me, aqui, ao doutorado (em andamento) realizado no programa de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP), orientado pela professora Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto. Tal projeto intitulado “Palavras na ponta da língua – Uma abordagem Neurolinguística” recebe financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo FAPESP n. 2011/08868-4). Como metodologia, esse projeto prevê também a constituição do *corpus* com dados de sujeitos afásicos obtidos nas sessões individuais e coletivas do Grupo III do CCA (Centro de Convivência de Afásicos).

um *blog* (Figura 1), chamado “As palavras na ponta da língua¹¹” que, além de servir como ponto de apoio para a divulgação da pesquisa em andamento, tem também como objetivo possibilitar o acesso do sujeito pesquisado ao protocolo de pesquisa. Há uma sessão que permite ao usuário participar da pesquisa relatando um momento em que uma determinada palavra esteve na ponta da língua e também dar informações subjetivas relativas a ela – como a importância que tinha na situação, que outras palavras lhe vieram à mente enquanto “buscava” a palavra-alvo e como solucionou a dificuldade. Dessa forma, é esperado que o caráter qualitativo dos relatos seja realçado de forma diferente dos demais estudos em diário, nos quais as perguntas exigem respostas de caráter objetivo. No caso de nossa pesquisa, o sujeito é esclarecido, pelas instruções e exemplos, sobre o tipo de informação relevante para a pesquisa.



Figura 1 - Tela de apresentação do Blog “As palavras na ponta da língua”

Para encerrar este artigo, que defende uma perspectiva teórico-metodológica de referência sócio-histórico-cultural na pesquisa sobre os TOTs, é importante reafirmar que o estudo qualitativo das funções psicológicas superiores ainda é um desafio e configura-se como uma demanda para ultrapassar modelos redutores. Este artigo privilegiou as questões metodológicas para a abordagem dos TOTs, mas esperamos que, em breve, nossa pesquisa sobre o fenômeno das palavras “na ponta da língua” possa contribuir para esclarecer aspectos do funcionamento linguístico-cognitivo, um dos principais interesses dos estudos neurolinguísticos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M. Posfácio: A aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 205-232.

11 Para acessar ao blog basta ir para o endereço: <http://palavrasnapontadalingua.blogspot.com.br>

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Para uma Filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BROWN, R.; MCNEILL, D. The “tip of the tongue” phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, p. 325-337, 1966.

BROWN, A. S. *The tip of the tongue state*. New York, NY: Psychology Press, 2012.

COUDRY, M. I. H. Afasia como tradução. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, BA, v. 6, p. 7-36, 2008.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Org.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 13-24.

FREUD, S. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1966.

GÓES M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, p. 9-25, 2000.

KATZ, J. J.; FODOR, J. A. The structure of a semantic theory. *Language*, v. 39, p. 170-210, 1963.

JAMES, W. *Principles of psychology*. New York: Holt, 1890.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. São Paulo: Artmed, 1987.

NOVAES-PINTO, R. *Dificuldades de encontrar palavras e produção de parafasias nas afasias e nas demências: inferências para o estudo da organização e do acesso lexical*. Projeto de Pesquisa Individual (CNPq) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2009.

NOGUCHI, M. S. *A linguagem na Doença de Alzheimer: considerações sobre um modelo de funcionamento linguístico-cognitivo*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2010.

REASON, J. T. ; LUCAS, D. Using cognitive diaries to investigate naturally occurring memory blocks. In: HARRIS, J. E.; MORRIS, P. E. (Ed.). *Everyday memory, actions and absent mindedness* San Diego: Academic Press, 1984. p. 53-69.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero; as bases do pensamento de círculo de Bakhtin*, Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SCHWARTZ, B. L. *Tip-of-the-tongue states: phenomenology, mechanism, and lexical retrieval*. Ney Jersey: LEA, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2005.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2009.

WOODWORTH, R. S. *Psychology*. New York: Holt, 1934.

Avaliação de compreensão nas afasias: o limite dos instrumentos metalinguísticos e a contribuição das análises discursivas

(Evaluation of comprehension in aphasia: the limit of assessment tests and the contribution of discursive analysis)

Renata Viana Ensinas Fugiwara¹, Rosana do Carmo Novaes-Pinto²

^{1,2}Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

tata_fono@hotmail.com; ronovaes@terra.com.br

Abstract: This paper discusses critically the concept of *comprehension* which underlies the traditional literature in Neurolinguistics and reflects about its evaluation in aphasia. Differently from language *production*, which can be analyzed in its materiality, *comprehension* may be approached only indirectly. Several assessment tests have been developed in order to approach it in order to understand what *might be going on* during the reception of language. Structural theories postulate idealized models which conceive it in opposition to *production*, where there is a *transmitter* who encodes the message and a *receiver* who decodes it. Through the analysis of some data which emerged in experimental situations, we argue about the limits of abstract models which prevail in literature, confronting them with the Bakhtinian concept of *responsive comprehension*, which is coherent with the Discursive Neurolinguistics we develop.

Keywords: comprehension in aphasia; Neurolinguistics; language evaluation in aphasia

Resumo: Este trabalho discute criticamente o conceito de *compreensão* subjacente à literatura tradicional em neurolinguística e reflete sobre sua avaliação na afasia. Diferentemente da produção de linguagem, que pode ser analisada em sua materialidade, a compreensão só pode ser abordada indiretamente. Diversos testes foram desenvolvidos com o objetivo de entender o que *pode estar ocorrendo* durante a recepção da linguagem. Teorias estruturais postulam modelos idealizados que a concebem em oposição à produção, nos quais há um emissor que codifica a mensagem e um receptor que a decodifica. Por meio de análises de alguns dados que emergiram em situações experimentais, argumentamos sobre os limites dos modelos abstratos que prevalecem na literatura, confrontando-os ao conceito bakhtiniano de *compreensão responsiva*, coerente com a neurolinguística discursiva que desenvolvemos.

Palavras-chave: compreensão na afasia; Neurolinguística; avaliação de linguagem na afasia

Introdução

Os estudos das afasias têm se ocupado, em sua maioria, de investigar a *produção* de linguagem, ao passo que questões relativas à *compreensão* aparecem como marginais, sendo geralmente relacionadas a problemas de memória ou de percepção. Enquanto os processos de produção podem ser analisados a partir de uma *materialidade discursiva* – pode-se, por exemplo, gravar o que se diz e depois transcrever os enunciados orais em enunciados escritos¹ – a avaliação da compreensão só pode se dar *indiretamente* (NOVAES-PINTO, 2004, 2007) – por meio de avaliação metalinguística ou pela análise de indícios em enunciados produzidos em interações dialógicas, como veremos mais adiante.

¹ Não nos ocuparemos, neste artigo, da produção escrita nas afasias. A esse respeito, sugerimos a leitura do trabalho de Mazuchelli (2012).

Uma primeira consideração que podemos fazer acerca da relação entre produção e compreensão é que nos estudos psicolinguísticos tradicionais esses processos são vistos como independentes e referidos em termos dicotômicos, sendo essa concepção revelada na própria semiologia afasiológica, que opõe *afasias de produção* às *de compreensão*, também referidas, respectivamente, como *afasia de Broca, não-fluente* ou *anterior* em oposição à *afasia de Wernicke, fluente e posterior* (NOVAES-PINTO; SANTANA, 2009a, 2009b; NOVAES-PINTO, 2012a, 2012b).

Novaes-Pinto (2007), baseando-se principalmente nos trabalhos de Luria (1981), afirma que os complexos processos de produção e compreensão são operações interdependentes e que ambos necessitam do trabalho articulado e solidário de diferentes áreas do cérebro para se desenvolverem. Estudos de casos colocam em cheque a crença de que possam ser comprometidos isoladamente, como postulam os modelos de dupla dissociação (NOVAES-PINTO, 1999, 2004, 2007). A consequência dessa visão compartimentada de processos cognitivos complexos levou a uma proliferação de baterias neuropsicológicas de avaliação, principalmente em meados do século XX, que até hoje são utilizadas para avaliar questões de linguagem nas afasias e também em outras patologias que comprometem o funcionamento linguístico-cognitivo (demência, epilepsia, dislexia etc.).

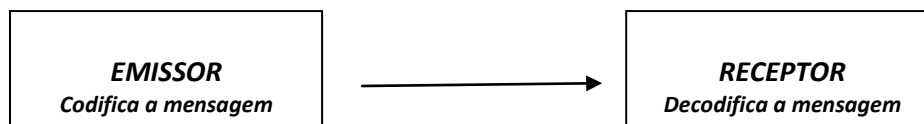
Uma das teorias que respaldam os estudos neurolinguísticos tradicionais é o estruturalismo, subjacente tanto aos testes de avaliação de linguagem nas baterias neuropsicológicas, quanto nos materiais elaborados para subsidiar os acompanhamentos terapêuticos². Neste trabalho, um de nossos objetivos é apontar os limites de modelos formais que visam compreender os processos de *produção e compreensão* no campo dos estudos das alterações de linguagem. Confrontamos a visão dicotômica que caracteriza a literatura neuropsicológica tradicional ao conceito de *compreensão ativo-responsiva*, postulado por Bakhtin, apontando, ao final, para novas possibilidades teórico-metodológicas na abordagem do tema; um olhar que concebe os sujeitos da/na linguagem como *parceiros da comunicação verbal* e que desconstrói o mito do falante *ativo* e do *ouvinte* passivo.

Essas questões acerca da compreensão no campo das afasias têm sido abordadas em diversos trabalhos de Novaes-Pinto (1992, 1999, 2004, 2007, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b), os quais são convocados para embasar a reflexão que desenvolvemos neste artigo, que se estrutura em três partes, a saber: (i) *A relação dicotômica entre produção e compreensão no modelo estruturalista*, onde discutimos o limite do conceito de *compreensão* enquanto mera *decodificação* de uma mensagem; (ii) *Os instrumentos metalinguísticos na avaliação da compreensão*, tópico desenvolvido para que pudéssemos ilustrar os limites desses expedientes; para isso, analisamos dados de três sujeitos afásicos em situações experimentais com subtestes de compreensão extraídos de duas baterias; e (iii) *A concepção bakhtiniana de compreensão ativo-responsiva*, sessão na qual defendemos que se trata de uma abordagem compatível com os demais pressupostos da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, que pode nos levar a caminhos teórico-metodológicos mais interessantes no tratamento da questão.

2 A esse respeito, ver a crítica feita por Novaes-Pinto (1999) à bateria de Boston, mais especificamente quando os autores (GOODGLASS; KAPLAN, 1995) afirmam que, além de avaliar a linguagem e propor categorias para classificar as afasias, os resultados dos testes podem orientar o trabalho terapêutico com sujeitos afásicos.

A relação dicotômica entre *produção* e *compreensão* no modelo estruturalista

Dentre os pares dicotômicos postulados por Saussure (1916) (língua vs. fala, sincronia vs. diacronia, significante vs. significado), destacamos, nesta reflexão, a dicotomia *produção* vs. *compreensão*, ilustrado pela figura esquemática³ que ainda hoje representa a comunicação verbal (oral e/ou escrita):



Bakhtin (2003[1979]), ao criticar o estruturalismo linguístico, afirma que este modelo só pode remeter a uma abstração; quando aplicado a uma instância real, torna-se *ficção científica*. O autor critica não só a concepção de língua como código, um sistema fechado e estável, mas o fato de se conceber os *parceiros da comunicação verbal* como “emissor” e “receptor”, sendo que o primeiro, de forma ativa, codifica a língua e o segundo, de forma passiva, a decodifica. Coudry (1986/1988)⁴ já havia tratado, em sua tese de doutorado, posteriormente publicada como *O diário de Narciso: afasia e discurso*, dos limites das teorias linguísticas formais na análise das questões suscitadas pelo estudo das afasias. Aponta a abordagem enunciativo-discursiva, que toma a língua(gem) como atividade que só se realiza nas interações sociais e que constitui o sujeito, como a mais adequada para dar conta das produções dos afásicos e para orientar os processos de reorganização linguístico-cognitiva (NOVAES-PINTO, 2012a).

A seguir, veremos como essa concepção dicotômica e abstrata se reflete nas baterias de avaliação de linguagem, lembrando que neste artigo nos concentramos apenas nas questões relativas à compreensão.

Os instrumentos metalinguísticos na avaliação da compreensão

Muitos testes elaborados para avaliar a compreensão em casos de afasias são adaptados de baterias psicolinguísticas para avaliar crianças em processo de *aquisição de linguagem* (normal ou patológica), desconsiderando, na maioria das vezes, aspectos sócio-culturais, além de apresentarem inúmeros problemas relativos à (má) tradução. A esse respeito, Corrêa (1996, apud NOVAES-PINTO, 2004) afirma que os testes de compreensão nos estudos de aquisição de linguagem seguem orientações metodológicas específicas, que visam eliminar a interferência de variáveis de natureza contextual, ou mesmo semântica. Parte-se do pressuposto de que a criança fará a análise do enunciado somente com base em seu conhecimento de natureza gramatical, princípio subjacente às diretrizes metodológicas gerativistas. Ainda de acordo com a autora, o programa gerativista sugere que “o estudo do desenvolvimento linguístico deva despistar o uso da língua de quaisquer fatores cuja atuação possa levar a criança a um desempenho satisfatório,

3 Estamos inserindo apenas parcialmente o esquema postulado por Saussure, com o objetivo de ilustrar a relação dicotômica entre os processos de produção e de compreensão.

4 Nos referimos ao trabalho de Coudry remetendo sempre às duas datas, por tratar-se de um trabalho fundante da área de estudos neurolinguísticos de orientação enunciativo-discursiva: 1986, da defesa de sua tese de doutorado e 1988, data da publicação da tese em livro.

independentemente do conhecimento gramatical que possua” (CORRÊA, 1996, p. 31). A autora questiona se isso é possível, ou seja, se o acesso ao *conhecimento linguístico* é factível. A técnica mais comumente adotada na área de aquisição de linguagem para abordar questões relativas à compreensão é a da manipulação de brinquedos a partir da apresentação de sentenças descontextualizadas como, por exemplo, “*O leão empurrou a girafa que chutou o porco*”. Essas questões apresentadas por Corrêa são basicamente as mesmas no campo dos estudos das afásias. Veremos que muitos testes de compreensão de sentenças baseiam-se nos mesmos princípios, ao avaliar sentenças descontextualizadas. A diferença é que, ao invés de manipular brinquedos, os afásicos apontam para figuras desenhadas.

Outro ponto que devemos destacar, com relação à maioria das baterias que avaliam compreensão, é a preocupação com a estrutura e a tradução dos testes (geralmente feita de forma *quase-literal*), o que se justifica pela necessidade de *validação*, que só é conferida ao instrumento se este estiver de acordo com critérios internacionalmente estabelecidos. Privilegia-se, portanto, a *normatização* em detrimento das singularidades que marcam, na língua, a presença do sujeito e da cultura.

Trazemos para esta reflexão, a partir de agora, alguns exemplos de dados que emergiram em situações experimentais com sujeitos afásicos em tarefas que se propõem a avaliar a compreensão. O primeiro foi extraído da *Boston Diagnostic Aphasia Examination* (BDAE), elaborada por Goodglass e Kaplan (1995), que contém, dentre outras provas, a de vocabulário – uma das mais utilizadas e referida como TNB (Teste de Nomeação de Boston) – e a prova de compreensão auditiva.⁵ Na avaliação de vocabulário (TNB) o sujeito deve (a) nomear figuras, (b) apontar para a figura que for nomeada pelo avaliador e (c) narrar a partir de uma imagem. Para ilustrarmos como se dá a avaliação, inserimos abaixo uma prancha que é mostrada ao sujeito, que deve apontar para a figura que corresponde à *palavra* falada pelo avaliador, que transita dentre as diferentes categorias. Por exemplo, o investigador diz “estrela”, espera o sujeito apontar para a figura e anota se ele acertou ou errou. Se errou, deve-se anotar se a figura apontada estava dentro da mesma categoria da figura-alvo (por exemplo, se apontou para a figura em espiral ou triângulo) ou se apontou para uma figura de categoria diferente (uma figura representando uma *pena* ou *cadeira* ou ainda uma das letras). Se o sujeito não for capaz de realizar esse tipo de tarefa, nem é testado nas provas seguintes, que se destinam a avaliar sentenças.



Figura 2. Prancha extraída da bateria de Boston

⁵ Essas provas foram traduzidas por Novaes-Pinto (1999) a partir da versão em espanhol.

A avaliação de frases é feita, dentre outras formas, por meio de comandos que devem ser realizados pelos sujeitos, como “*dê duas batidinhas em cada ombro, com dois dedos e com os olhos fechados*”. Segundo Novaes-Pinto (1999, 2010), além de ser um comando artificial, que não apresenta qualquer sentido cultural ou pragmático, é também ambíguo e permite uma variedade de execuções, muitas vezes consideradas erradas pelos avaliadores. Os sujeitos perguntam, por exemplo, se é para bater uma vez em cada ombro com um dedo e depois repetir o gesto com outro dedo; se devem bater com dois dedos, uma vez em cada ombro, repetindo o gesto, ou ainda se com dois dedos no mesmo ombro, duas vezes, e depois em outro.

Ainda nessa mesma bateria, a compreensão é avaliada por meio de respostas – *sim* ou *não* – dadas à apresentação de pares de frases. A resposta errada invalida a outra, eventualmente certa, do mesmo par, uma vez que essas se distinguem por diferenças de natureza semântica. Como exemplo, citamos o par: *Uma pedra afunda na água?* e *Uma taboa afunda na água?* Para a primeira, a resposta seria *sim* e para a segunda *não*. Uma resposta errada para a segunda – *sim* – anularia a resposta correta para a primeira, com a justificativa de que o sujeito não compreende a distinção semântica entre *pedra* e *taboa*. Nem sequer se avalia a possibilidade de o sujeito imaginar, por exemplo, uma canoa feita de taboas afundando (ou mesmo um navio); ou seja, um contexto real em que isso seja factível. Segundo Bakhtin (2003 [1997]), não aprendemos as palavras como em um dicionário. As aprendemos em situações reais, na vida. Voltaremos a essas questões quando tratarmos do conceito de compreensão ativo-responsiva, no último tópico deste artigo.

Além da compreensão de frases, o teste contém tarefas de compreensão de narrativas curtas. Novamente, temos situações artificiais que, a nosso ver, não permitem avaliar se o sujeito de fato compreendeu a história. Novaes-Pinto (1999) avaliou cada uma das quatro narrativas da Bateria de Boston e concluiu que as perguntas formuladas são inadequadas; muitas vezes o que se quer saber não está na história e não pode ser inferido a partir de qualquer pista. A título de exemplo, inserimos a seguir uma dessas narrativas – a do *sapato de crocodilo*. Após ouvi-la, o sujeito deve responder “sim” ou “não” aos pares de perguntas feitas, lembrando que a pontuação é atribuída apenas quando se acerta o *par* de sentenças:

[Uma mulher entra em uma sapataria e diz ao atendente: “Boa tarde, vim comprar uns sapatos”. O atendente começou a trazer os modelos e a mulher os experimentava. Depois de um bom tempo, ela por fim decidiu-se e disse: “O que eu quero são uns sapatos de crocodilo”. O atendente, já desesperado, lhe respondeu: “Mas a senhora não sabe que os crocodilos não usam sapatos?”]

- 1a) Demorou muito tempo para a mulher decidir-se? (resposta esperada: Sim)
- 1b) Quando ela entrou na sapataria, ela sabia o tipo de sapatos que queria? (resposta esperada: Não)
- 2a) A mulher comprou os sapatos que queria? (resposta esperada: Não)
- 2b) Ela acabou ficando sem os seus sapatos de crocodilo? (resposta esperada: Sim)

Novaes-Pinto (1999) já havia criticado o fato de que, no teste, as perguntas extrapolam as informações contidas nas narrativas, levando o sujeito a errar em suas respostas. Segundo a autora, “na história da mulher que queria comprar “sapatos de crocodilo”, por exemplo, a ambiguidade só existe fora do mundo real, num mundo imaginário, no qual se

possa conceber que os sapatos sejam *para* o crocodilo e não *feitos de* couro de crocodilo”. Segundo a autora, é daí que vem o tom de estranhamento que causa o humor. Afirmo que foi possível concluir que dois sujeitos afásicos logo perceberam que se tratava de uma piada, tanto é que riram ao final. Na hora de responder às questões, entretanto, tiveram dúvidas. Um deles disse que não sabia se quando a mulher entrou na sapataria ela já sabia o que queria, pergunta que realmente procede, uma vez que ela pode ter se decidido a respeito dos sapatos após ter visto tantos outros pares. Outro sujeito respondeu que não sabia se a mulher tinha ou não comprado os sapatos que queria. A história não deixa claro se isso aconteceu.

Para dialogar com os resultados obtidos nesse trabalho da autora, repetimos o experimento com três sujeitos afásicos que frequentam atualmente o Grupo III do CCA (Centro de Convivência de Afásicos) – dois que consideramos *fluentes* (MG e AC) e um *não-fluente* (JM)⁶, uma vez que a literatura afasiológica relaciona diretamente *fluência* e *disfluência* às afasias de *compreensão* e de *produção*, respectivamente. Nossos resultados apontam, com relação às três histórias apresentadas, que o teste não nos ajuda a diferenciar as dificuldades de compreensão entre os sujeitos e nem a relacioná-las aos diferentes tipos de afasia – o que seria outro objetivo da prova (a classificação em uma semiologia). Os resultados mostram, por exemplo, que AC (fluente) e JM (não-fluente) tiveram o mesmo número de acertos e de erros no teste. A nosso ver, apenas uma análise qualitativa e indiciária de suas respostas – cada uma construída dialogicamente na situação experimental – nos ajudaria a avaliar o motivo de cada erro.⁷

Antes de passarmos aos subtestes de compreensão em outra bateria para avaliação das afasias, que temos analisado recentemente – a PALPA (*Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia*), elaborada por Kay *et al.* (1992) – julgamos importante salientar alguns dos pressupostos teóricos subjacentes às tarefas propostas. Dentre outros autores que se ocupam dessa temática, citamos o trabalho de Kolk *et al.* (1985), que relacionam as dificuldades de compreensão nas afasias à complexidade sintática das sentenças, mais especificamente às construções com passivas e com relativas. Segundo esses autores, há os que consideram um *paralelismo* entre as dificuldades de compreensão e as de produção nas afasias, ou seja, dificuldades observadas na produção certamente interferem nos processos de compreensão. A compreensão aparentemente (mais) preservada pode ser explicada pelo fato de que o sujeito se apoia em muitos outros fatores contextuais, além de fatores gramaticais da ordem da língua (por exemplo, a maior recorrência de estruturas canônicas, ativas), o que pode gerar a falsa impressão de que alguns afásicos só apresentam problemas na produção, tendo a compreensão preservada – uma dissociação que questionamos, como visto no início deste artigo. Os autores sugerem que avaliando sentenças complexas – como relativas e passivas – seria possível observar dificuldades de compreensão. Com o objetivo de checar esta hipótese, decidimos trabalhar com um dos subtestes de compreensão da PALPA, que consiste de um conjunto de 60 pranchas, cada uma contendo três figuras, dentre as quais o sujeito deve apontar apenas uma, que esteja relacionada ao significado de uma sentença lida oralmente aos sujeitos afásicos pelos pesquisadores/investigadores.

6 Não nos deteremos, neste trabalho, na discussão acerca do par *fluente* vs *não-fluente*, mas não podemos deixar de apontar que se trata de outra questão que nos preocupa nos estudos das afasias. A esse respeito, ver Novaes-Pinto (2012b): *O conceito de fluência nas afasias*.

7 Este é apenas um dos exemplos que estão sendo analisados qualitativamente na tese de doutorado de Fujiwara (2013), uma das autoras deste artigo; a referência será explicitada na versão final do artigo.

A seguir, inserimos a Figura 3, que contém um exemplo do teste, mostrada ao afásico enquanto o investigador lê a sentença número 1 (ativa): “*O cavalo está chutando o homem*”. Mais adiante na avaliação (depois de outras sentenças), mostra-se novamente a mesma figura, enquanto se lê a sentença 41: “*O homem está sendo chutado pelo cavalo*”, com estrutura passiva correspondente à sentença ativa.

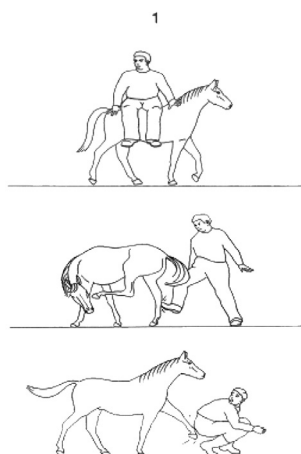


Figura 3. Prancha 1 (Bateria Palpa)

A primeira consideração relevante a ser feita acerca das sentenças apresentadas é que o valor semântico dessas duas sentenças – seu sentido – corresponde a uma única ação: o cavalo chuta o homem, realizada na forma ativa: *o cavalo está chutando o homem* e na forma passiva: *o homem está sendo chutado pelo cavalo*. A hipótese inicial seria a de que sujeitos tenderiam a apresentar dificuldades de compreensão na sentença passiva. Poderíamos prever, portanto, que acertariam a sentença 1 e errariam a sentença 41. O resultado, entretanto, foi bastante diferente em nossos experimentos: todos os sujeitos – AC, JM e MG acertaram a sentença passiva (41) e só AC errou em ambas as formas (1 e 41).

Se estivéssemos aplicando o teste como requer o manual do PALPA, nos limitaríamos a anotar as respostas e a quantificar os resultados obtidos. No final, a análise estatística talvez até revelasse um resultado quantitativamente relevante de erros com as passivas, o que, por sua vez, permitiria validar as hipóteses acerca da complexidade sintática. Entretanto, a postura de investigação na neurolinguística que desenvolvemos nos impede de proceder dessa forma com relação às respostas dos sujeitos. Para nós, essas respostas – que são *enunciados* na perspectiva bakhtiniana – merecem ser analisadas qualitativamente, pois entendemos que só assim podem nos dar indícios dos processos subjacentes.

Voltando ao que ocorreu na situação do teste, observamos atentamente a reação de AC – por meio de enunciados verbais e não-verbais – a cada figura e sentença apresentadas, o que nos permite levantar hipóteses sobre suas respostas, que extrapolam a análise da estrutura gramatical. A nosso ver, foram principalmente os aspectos da representação pictográfica que influenciaram tanto seus acertos quanto seus erros. AC – assim como JM – é um sujeito que viveu grande parte de sua vida na roça, lidando com os animais. Se observarmos como as figuras representam *um cavalo chutando um homem*, apenas uma delas – exatamente a que AC apontou (o desenho do meio na Figura 3) – seria factível na representação (o cavalo dá um coice no homem), o que nos leva a questionar se ele

errou na interpretação da passiva por não compreender a relação entre os constituintes da estrutura gramatical. Podemos pensar que seu erro, portanto, poderia ser parcialmente explicado pelo desenho do teste⁸.

A seguir, inserimos a Figura 4 que se configura como outro exemplo concernente à mesma questão, devendo ser associada à sentença 16 (passiva): *O cavalo está sendo perseguido pela menina* (The horse's chased by the girl) e à sentença 49 (ativa): *A menina está perseguindo o cavalo*.

16

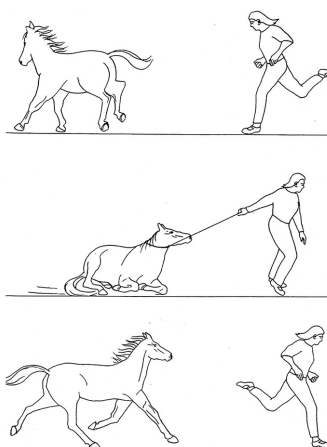


Figura 4. Prancha 16 (Bateria Palpa)

Os três sujeitos afásicos erraram a sentença passiva (16). Poderia-se argumentar que isso ocorreu pelo fato de se tratar de uma passiva. JM, entretanto, errou também a sentença ativa, o que novamente nos leva a questionar se não foi a figura que influenciou o erro, pois parece pouco natural o fato de alguém correr atrás de um cavalo da forma como está representado no desenho – uma mulher, sem um laço para capturar o animal, por exemplo (representação na parte de cima da prancha). O que defendemos é que o sujeito se coloca de forma ativa perante o desenho e o relaciona a um contexto real de significação. É isso que, de fato, nos permite a interpretação e a compreensão dos enunciados linguísticos – a busca da significação. Isso nos faz pensar também que nos estados de afasia o sujeito depende ainda mais de outras coordenadas (visuais, auditivas, pragmáticas e discursivas) para significar.

Para os propósitos deste artigo, selecionamos 12 sentenças, sendo 6 pares de ativas e passivas, como as que foram acima descritas. Os resultados quantitativos foram os seguintes, para os três sujeitos avaliados: de 36 sentenças no total, ocorreram apenas 11 erros – 4 de JM, 3 de MG e 4 de AC. JM (não-fluente) errou 3 sentenças ativas e apenas 1 passiva; MG (fluente) errou 2 sentenças ativas e 1 passiva e AC (fluente) errou 2 sentenças ativas e 2 passivas. Isso nos mostra, dentre outras questões, que o teste não nos ajuda a relacionar as dificuldades de compreensão de um sujeito às construções ativas ou passivas

⁸ O trabalho de Forigo (2008) problematiza o uso de desenhos feitos à mão, que impõem um grau de dificuldade a mais nos testes metalinguísticos. Segundo ele, o nível de indexicalidade do desenho desempenha um papel importante na realização da tarefa, uma vez que altera o grau da função referencial da imagem apresentada. Outra questão a se considerar é que, assim como a linguagem verbal, o sentido do desenho não pode ser estabelecido *a priori*, independentemente das condições de produção.

e também não diferenciam as dificuldades de produção e compreensão com relação aos diferentes tipos de afasia.

Na próxima sessão, buscamos no conceito de *compreensão ativo-responsiva*, postulado por Bakhtin (2003 [1997]), o respaldo para abordar a temática da compreensão – sobretudo no campo de estudos das afasias – de forma que possamos fortalecer os princípios teóricos e metodológicos da neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva. Isso implica, necessariamente, pensarmos a metodologia de avaliação de forma qualitativa, com análises orientadas pelo paradigma microgenético (cf. VYGOTSKY, 1984), que objetivam descrever e explicar *processos* e não *produtos*.

A concepção bakhtiniana de compreensão ativo-responsiva

Considerando-se, neste artigo, os recortes necessários para tratarmos da questão da compreensão, nos ateremos a um dos conceitos bakhtinianos que temos mobilizado nas análises dos dados de sujeitos afásicos: o conceito de *compreensão ativo-responsiva*, cuja representação pode ser vista no esquema proposto por (GERALDI, 1997 [1990], p.13):

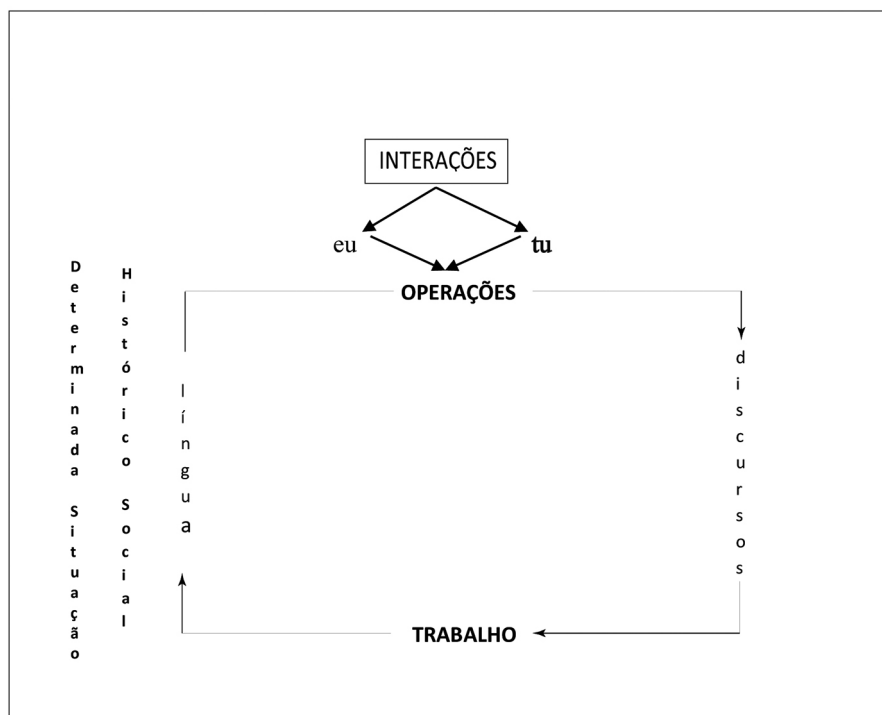


Figura 5. A língua como um sistema aberto

Ao contrário do esquema estruturalista representado no início deste artigo, a proposta de Geraldi (1997 [1990]), ancorada na perspectiva bakhtiniana, compreende a língua como um sistema aberto, na qual os sujeitos trabalham para a construção de sentidos, em uma situação concreta de comunicação que se dá entre um “eu” e um “tu”, ambos situados socialmente e historicamente. São as operações linguísticas realizadas nesse contexto que garantem a semanticidade dos recursos expressivos da língua. Geraldi (1997 [1990]) afirma que as ações linguísticas demandam uma concepção dos processos de produção e compreensão diferente da visão dicotômica normalmente apresentada na literatura. Para o autor,

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer se compreender pelo outro têm a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas. [...] Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 1997 [1990], p. 17).

Só na interação verbal, portanto, temos índices da relação entre *os processos ativos da fala do locutor* (produção) e *os processos ativos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte* – a chamada *compreensão ativo-responsiva*. As palavras de Bakhtin são relevantes, a nosso ver, para esclarecer como o autor entende a relação desses processos e também porque considera a compreensão um processo ativo:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. 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 prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2003 [1997], p. 290).

O conceito de *compreensão ativo-responsiva*, no campo da afasiologia, nos permite estabelecer uma relação não-dicotômica, portanto dialética e interdependente, entre os conceitos de *produção e compreensão*. Essa relação não prescinde dos recursos da língua. Há, evidentemente, um primeiro nível da compreensão que passa pelo reconhecimento dos recursos da língua *via* processos de percepção – seja auditiva⁹, quando nos referimos à linguagem verbal oral – seja visual, quando nos referimos à linguagem verbal escrita. Entretanto, essa é apenas a primeira fase da atribuição dos processos interpretativos. Segundo Geraldi (1997 [1990]), a significação se constrói não só com os recursos expressivos, mas principalmente com os elementos da situação. No processo de compreensão ativa e responsiva é a presença da fala do outro que “deflagra uma espécie de inevitabilidade de busca de sentido; esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro” (GERALDI, 1997 [1990], p. 14).

Citando novamente Bakhtin (2003 [1997]), a esse respeito, é necessário considerar o equilíbrio entre o valor que têm as formas estruturantes da língua, inclusive suas organizações lexicais e sintáticas e o fato de que essas unidades e regras não foram aprendidas fora da experiência com a própria língua. Clark e Holquist (1998) afirmam que Bakhtin não exclui a sistematicidade que caracteriza a linguística pós-saussuriana, mas procura

9 Na tese de doutorado de Fugiwara (2013), há um capítulo dedicado às dificuldades de compreensão que podem derivar de problemas sensoriais auditivos, que nem sequer chegam a ser cogitados na literatura neuropsicológica e neurolinguística. Por extrapolar nossos objetivos neste artigo, entretanto, não serão aqui abordados.

compreender a complexidade que o sistema tem em relação ao enunciado. Trata-se, segundo os autores, de uma sistematicidade diferente, porém não menos ordenada, de “compreender como as características repetíveis, formais, da linguagem são convertidas nos significados não menos formais, mas não repetíveis das proferições reais”. Os modelos teóricos elaborados para descrever e explicar a linguagem e seu funcionamento precisam considerar esse equilíbrio.

Considerações finais

Vimos, ao longo deste artigo, que a dicotomia clássica entre *produção* e *compreensão* orienta grande parte dos estudos que se interessam por esses processos. Em consonância com a concepção dicotômica, as baterias de testes neuropsicológicos adotam modelos que privilegiam apenas os aspectos estruturais da língua, em mensagens que são trocadas entre um emissor (ou falante) e um receptor (ou ouvinte). As unidades de análise são, na maioria das vezes, palavras isoladas ou sentenças descontextualizadas. Fundamentadas em uma teoria discursiva, sobretudo em conceitos bakhtinianos, a chamada *compreensão-ativo-responsiva* é coerente com os demais princípios teórico-metodológicos da neurolinguística que desenvolvemos, visto que a linguagem é vista como um trabalho que dá forma às nossas experiências, que constitui o sujeito e a própria língua (FRANCHI, 1977).

Bakhtin (2003 [1997]) propôs a interação verbal como o locus de superação das posições dicotômicas. Para ele, o ato de fala e seu produto, a enunciação, não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele prescindir. Tendo a enunciação uma natureza social, não se pode compreendê-la fora de uma situação concreta. Nos modelos estruturais, “a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003 [1997] p. 289).

Neste estudo fizemos apenas um recorte dos resultados que vimos obtendo com a avaliação da compreensão em sujeitos afásicos. Nos trabalhos de Novaes-Pinto (1999, 2004, 2007), a autora analisa episódios dialógicos para refletir sobre as dificuldades de compreensão dos sujeitos e conclui que, muitas vezes, essas dificuldades são afirmadas antes mesmo de se olhar para o sujeito, pois são concebidas como sintomas definidores de uma síndrome. Na jargonafasia, por exemplo, pressupõe-se que, além da dificuldade de compreensão, o sujeito deve apresentar uma anosognosia, ou seja, a falta de consciência de suas dificuldades. Vemos, portanto, que os sintomas e as síndromes, tais como são previstos pela literatura neuropsicológica, antecedem o sujeito e prevalecem sobre ele. Aplicam-se testes apenas para confirmar algo que já se sabe sobre a afasia (e não sobre o afásico) e para corroborar hipóteses e modelos de processamento linguístico-cognitivo.

Procuramos apontar, por meio da análise qualitativa de alguns dados de sujeitos afásicos (JM, AC e MG), que as dificuldades que apresentaram parecem não estar relacionadas nem com o tipo de afasia (fluente ou não-fluente) e nem com a complexidade das estruturas apresentadas (ativas ou passivas). Observamos, por outro lado, a influência da representação pictográfica do teste (PALPA) e da ambiguidade ou das perguntas mal formuladas (Boston) nos erros cometidos pelos sujeitos. Vimos que estes buscam a significação, em um contexto possível (real ou imaginário) e, por isso, transformam as sentenças abstratas em enunciados – unidades reais da significação (cf. BAKHTIN, 2003 [1997]). Em outras

palavras, é preciso considerar que as pistas sobre o processo de compreensão nas afasias (e possivelmente em outros contextos) só são possíveis por meio das análises qualitativas desses enunciados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1997]. 476 p.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CORRÊA, L. S. Dificuldades e potencialidades do uso do método experimental no estudo da aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. (Org.). *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 31-54.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso – discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p.

FRANCHI, C. *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem*. 1977. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FORIGO, D. *A significação imagética no contexto das baterias de avaliação de afasias e diagnósticos de demências e declínios cognitivos*. Relatório de Iniciação Científica. PIBIC/CNPq, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2008.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [1990].

GOODGLASS, H; KAPLAN, E. *Evaluación de la afasia y transtornos relacionados*. Madrid: Editorial Medica Panamericana, 1995.

KAY, J., LESSER, R. COLTHEART, M. *Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia: PALPA*. London: Psychology Press, 1992.

KOLK, H.; van GRUNSVEN, M.; KEISER, A. On parallelism between production and comprehension in agrammatism. In: KEAN, M. (Org.). *Agrammatism*. New York: New York Academic Press, 1985.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Cultrix, 1981. 346 p.

MAZUCHELLI, L. P. *O efeito de práticas sociais com leitura e escrita num caso de afasia progressiva: (re)encontros*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NOVAES-PINTO, R. C. A social-cultural approach to aphasia: contributions from the work developed in a center for aphasic subjects. In: UNER, T. (Ed). *Latest findings in intellectual and Developmental Disabilities Research*. Rijka: In Tech Open Access, 2012a. p. 219-244.

_____. O conceito de *fluência* nas afasias. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 54, n. 1, p.117-134, 2012b.

_____. As práticas linguísticas como locus para avaliação de compreensão em sujeitos afásicos. In: JORNADA DO GELNE, XX, 2007, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2007.

_____. *A adoção de conceitos bakhtinianos para a análise de linguagem de sujeitos afásicos*. In: HORA, D.; MARTÍRIO, A. (Org.) *Linguagem*. Macapá: ILAPEC – Instituto Latino Americano de Pesquisas Científicas, 2004.

_____. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem*. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NOVAES-PINTO, R.C.; SANTANA, A. P. Semiologia das afasias: implicações para a clínica fonoaudiológica. In: *Perspectivas na Clínica das Afasias: o sujeito e o discurso*.

São Paulo: Livraria Editora Santos, 2009a.

_____. Semiologia das afasias: uma discussão crítica. *Psicologia: Reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 413-421, 2009b.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1971. [1916].

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A construção interativa na leitura de imagens: reflexões e proposições

(The interactive construction in the image reading: reflections and propositions)

Lélia Erbolato Melo¹

¹Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (USP)

leliaerbolato@hotmail.com

Abstract: This paper deals with the sequence image reading by 5, 8 and 10 old children, as they construct a story, the interaction of the verbal and non verbal codes, focusing in particular on children's capacity to refer to the character's internal states as reason of their behavior to express that the belief of one character is false. It emphasizes also the effects of reflexive tutelage, as resource for discursive progress. The results are presented and discussed taken examples from undertaken research.

Key words: interactive construction; image reading; reflections; propositions.

Resumo: Este artigo trata da leitura de imagens em sequência por crianças de 5, 8 e 10 anos, como elas constroem uma história, a interação entre os códigos verbal e não verbal, focalizando em particular a capacidade destas crianças para referir os estados internos de seu comportamento, a fim de expressar que a crença de uma personagem é falsa. Ele enfatiza também os efeitos da tutela reflexiva do adulto como fonte do progresso discursivo. Os resultados são apresentados e discutidos tomando exemplos extraídos de pesquisa realizada.

Palavras-chave: construção interativa; leitura de imagens; reflexões; proposições.

O objetivo principal, neste trabalho, é examinar a construção interativa na leitura de imagens em sequência pela criança e os efeitos da tutela reflexiva do adulto no processo de constituição do sentido, em situação de narrativa oral. Trata-se, portanto, de uma proposta de leitura compartilhada, ou seja, mediada pelo adulto.

A intenção, aqui, não é propor um modelo universal “da” psicologia “do” espectador, conforme Aumont (2008, p. 78), mas evocar algumas respostas a questões correlacionadas, como o que se entende por imagem; o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade; a implicação do papel do narrador, na identificação de objetos, personagens e ações, que se escondem por trás das imagens estáticas; os recursos linguísticos utilizados, para decifrá-la, explicá-la... Na busca da significação da imagem, o propósito é verificar também a maneira como ela é elaborada e esquematizada pelo pensamento. O quadro teórico e o diálogo com os dados coletados são constituídos em torno de alguns fios condutores como imagem, percepção, memória, narrativa, imaginação/imaginário.

Quanto à escolha dos autores, eles pertencem a diferentes áreas de estudo como Análise do Discurso, Comunicação Visual, Estética da Recepção, Psicologia, Psicolinguística, Filosofia e Antropologia Social, mas nossa intenção não é de fazer um percurso exaustivo da literatura. Ela apenas respalda a consistência da argumentação, especialmente, no momento da análise e interpretação dos exemplos selecionados. Começamos,

então, citando Joly (2005, p. 38-39), quando ela enfatiza que o ponto comum entre as significações da palavra “imagem” (imagens visuais, imagens mentais, imagens virtuais) seria o da “analogia”. “Uma imagem é algo que se assemelha a outra coisa”. Para a autora (p. 39), a primeira consequência dessa observação é que o denominador comum da analogia, ou da semelhança, coloca de imediato a imagem na categoria das representações. Se ela parece é porque não é a própria coisa. E, se é percebida como *representação*, isto quer dizer que a imagem é percebida como signo. A segunda consequência é que ela é percebida como *signo analógico*. Laplantine e Trindade (2003, p. 10), por sua vez, assinalam que “as imagens são construídas baseadas nas informações obtidas pelas experiências visuais anteriores. Produzimos imagens porque as informações envolvidas em nosso pensamento são sempre de natureza perceptiva”.

Estas notas introdutórias sobre “imagem” e “leitura de imagem”, *leitura*, para nós, em concordância com Escarpit (1976, p. 75), tem o significado de decodificação das mensagens transmitidas pela imagem. Estas colocações reforçam nosso propósito de observar a criança criadora, seu comportamento de leitor diante da imagem, ao mesmo tempo, objetivo e participante, comparável àquele do adulto diante do texto escrito. Ainda, conforme a autora (1976, p. 77, 79), “na confrontação da criança e da imagem, a criança não está sozinha; está no mundo dos adultos, que intervêm para dirigir sua leitura das imagens, para modificá-la”.

Como fechamento destas reflexões, acrescentamos que aquele que vê as imagens faz uma leitura imagética. O que se procura valorizar, portanto, neste trabalho, é o movimento dirigido ao outro, que parte daquele que se propõe a ler, ou seja, a forma como ele lê e a maneira como ele constrói o texto. Além disso, estamos admitindo dois níveis de leitura de uma imagem: temos, por um lado, o significado denotativo, que traz informações semânticas, e, por outro lado, o significado conotativo, que traz informações estéticas. Analisar uma imagem seria, então, estudar a denotação na imagem, isto é, o sentido literal, imediatamente percebido, da reprodução do mundo que é a imagem, e a conotação, isto é, o valor estético e artístico da imagem, que faz surgir outros mundos.

A seguir, a fim de esclarecer as características do reconhecimento da imagem, retomamos Aumont (2008, p. 82). Ele considera que “reconhecer alguma coisa em uma imagem é um processo, um trabalho, que emprega as propriedades do sistema visual”. Este trabalho de reconhecimento, de *re*-conhecer, por sua vez, “apoia-se na memória, em uma reserva de objetos e de arranjos espaciais memorizados”. Para o autor, este trabalho de reconhecimento aciona as propriedades “elementares” do sistema visual e as capacidades de codificação abstratas. Parafraseando Aumont (p. 83), “o reconhecimento está ligado à rememoração”. Quanto à atividade do espectador, conforme o autor, ela consiste em utilizar todas as capacidades do sistema visual, em especial, suas capacidades de organização da realidade, e confrontá-las com os dados icônicos anteriormente encontrados e armazenados na memória. Isto confirma, portanto, que “a parte do espectador é uma combinação constante de “reconhecimento” e de rememoração” (p. 90).

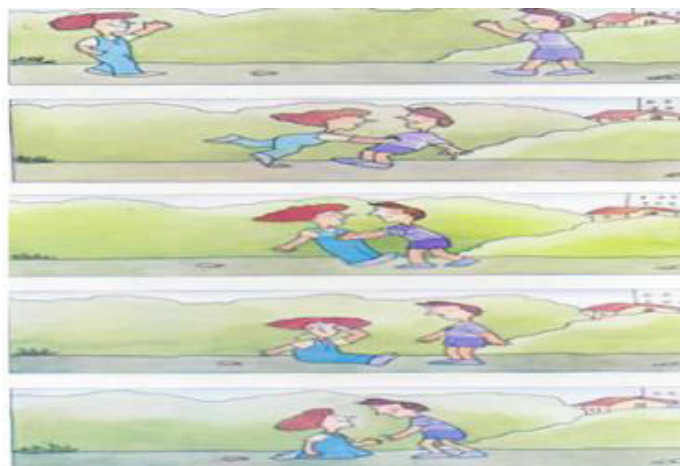
Quanto à concepção de narrativa, buscamos inspiração em duas obras de Bruner (1996, 2002). Para o autor (1996, p. 60), ninguém sabe claramente como poderíamos criar uma sensibilidade às narrativas. Dois lugares comuns, que parecem ter resistido ao desgaste do tempo. O primeiro consiste em dizer que uma criança deveria ‘saber’, deveria se emocionar pelos mitos, pelas histórias, pelas narrativas populares, pelas histórias de

sua(s) cultura(s). Elas oferecem um quadro e alimentam uma identidade. O segundo destes lugares comuns diz respeito à ficção, que desenvolve a imaginação. Na obra de 2002 (p. 15), Bruner cita Ricoeur (1983, p. 32): “a narrativa é construída sobre a preocupação com a condição humana: as histórias atingem desenlaces cômicos, tristes ou absurdos, enquanto que os argumentos teóricos são simplesmente conclusivos ou inconclusivos”. Bruner (2002, p. 15), ao contrastar seu conhecimento sobre o assunto, conclui que “sabemos bem pouco em qualquer sentido formal sobre como fazer boas histórias”. Talvez um dos motivos, segundo o autor, seja que o “mundo da ação” é colocado na perspectiva do “mundo da consciência”, pelo qual o narrador toma a perspectiva das personagens e fala dos acontecimentos através de suas emoções, intenções e crenças a propósito do mundo físico e, mais especificamente, sobre as outras personagens e seus comportamentos. Para o autor (2002, p. 22), “o que confere à história sua unidade é a maneira na qual a situação desfavorável, os personagens e a consciência interagem para formar uma estrutura que tem um começo, um desenvolvimento e um sentido de finalização”. Completando esse ciclo de reflexões, diríamos que isso dito, até agora, não é tudo sobre a “narrativa”. Para Kenneth Burke (1945, p. 21), “a matéria da história envolve *personagens* em *ação* com intenções ou *objetivos* em *ambientes* usando determinados *meios*. O drama é gerado, ele afirma, quando há um desequilíbrio na “proporção” desses constituintes”.

Finalmente, na definição dos fios condutores da exposição, nosso olhar converge para as interfaces entre imaginação, percepção e memória, na narrativa infantil, citamos também Bouriau (2006, p. 8) – “a imaginação, segundo o autor, se define como a disposição de apresentar as coisas em sua ausência. Imaginar é trazer para o presente o que está ausente. A imaginação parece ser dotada de um poder mágico, na medida em que torna presente o que está ausente”. Aparentemente, a imaginação se confunde com a memória, na medida em que ela tem o poder de evocar representações do passado... A imaginação é uma submemória, ou seja, é a capacidade de evocação sem consciência do passado. No entanto, a memória recoloca as lembranças no tempo, enquanto a imaginação as projeta no espaço, as torna visíveis (BOURIAU, 2006, p. 36-37). Prosseguindo, para o autor, a imaginação intervém de maneira positiva na percepção espontânea, a fim de completá-la e orientá-la em função de dados psicológicos singulares. Completa e antecipa a percepção, que é fragmentária e caótica, preenchendo o vazio deixado por ela.

Para esta apresentação, selecionamos três sujeitos de, respectivamente, 5, 8 e 10 anos de idade. Esses dados foram transcritos segundo as convenções utilizadas por Preti e Urbano (1990), em que as ocorrências dos elementos não verbais e paraverbais estão destacadas em itálico. O material utilizado é a história “A pedra no caminho” (FURNARI, 1988, p. 14-15), constituída de cinco imagens, sem texto, “conta” o mal-entendido entre duas personagens. São dois os tipos de eventos codificados da história: **(a)** eventos-chave: tropeção; empurrão, contraempurrão; apontar a pedra; reconciliação; **(b)** eventos secundários: saudação; queda; choro. Esta codificação vai nos colocar diante de dois pontos de vista diferentes destas personagens, no interior da história, isto é, um que vê o acontecimento como sendo causado acidentalmente, e o outro que o vê como sendo intencional. Como a criança narradora exprime, ao mesmo tempo, o ponto de vista das duas personagens sobre o *mesmo* acontecimento, como acidental, ou intencional, podemos pensar, em concordância com alguns estudiosos da teoria relativista da mente (entre eles, Veneziano e Hudelot) que se trata de um nível superior de conceitualização da teoria da mente, ou

nível ‘interpretativo’, segundo o qual o conhecimento é relativo e depende da interpretação e, portanto, das construções mentais das pessoas.



A experiência em questão se desenvolveu em três tempos e em duas etapas de visualização das imagens da história: uma após a outra na tela do computador e em conjunto. Além disso, a produção da narrativa da criança foi examinada em três situações: (a) narrativa antes da tutela do adulto; (b) narrativa com a tutela do adulto; (c) narrativa após a tutela do adulto. Nesta exposição, nos detemos na etapa da tutela regulada pelo adulto (Pesquisador/P), com a intenção de mostrar, sobretudo, a parceria entre os interlocutores no jogo de linguagem, e a importância de uma análise integrada do verbal e do não verbal no ato de narrar.

Na análise e interpretação dos resultados, os objetivos específicos são priorizar, no reconhecimento e rememoração das imagens, a dicotomia entre função representativa e função simbólica, o olhar do sujeito, enquanto espectador, e os efeitos dos sinais reativos não verbais na comunicação verbal interativa entre o adulto (P) e a criança, em situação de narrativa oral. Mostrar também que o processo comunicativo é marcado pelas trocas de conteúdos, de conhecimentos, ou de informações entre os parceiros da interação, bem como identificar os estados internos (físico, emocional, intencional e epistêmico) das personagens no interior de uma explicação (VENEZIANO; HUDELOT, 2006). Os autores realizaram um estudo sobre a dimensão ‘*avaliativa*’ da narrativa tal como ela ocorre em crianças entre 4 e 10 anos de idade e, particularmente, sobre a capacidade destas crianças para se referir aos referidos estados internos, a fim de explicitar, quando a crença de uma personagem é falsa. As narrativas em questão são construídas a partir de uma sequência de cinco imagens que ‘*contam*’ a história de um mal-entendido entre duas personagens.

Na pesquisa que passamos a relatar, como o texto escolhido para a análise é uma história composta de imagens, sem texto, o desafio é verificar o que acontece na esfera do inteligível (codificação), do interpretável (contexto linguístico) e do compreensível (contexto de situação), quanto à atribuição de sentidos pelos interlocutores na troca comunicativa (ORLANDI, 1993, p. 115). Afinal, como lembra Merleau-Ponty (1999, p. 24), “perceber é extrair o sentido imanente de uma constelação de dados”.

(01) Exemplo 1 – BRAY: 5 a.11m.

P1: hum certo olha só então deixa eu ver se entendi tá? era uma vez dois meninos um chegou e empurrou o colega dele é isso?

BRAY1: é empurrô

P2: ele empurrô/ o outro?

BRAY2: é:::

P3: vamos dar mais uma olhada? vamos ver se ele empurrô/ o outro ((com imagem))

BRAY3: ((sem imagem)) é e daí depois o outro empurrô/

P4: então eram dois amigos um empurrô/ olha bem ele empurrô/ o outro?

BRAY4: ah:::.... ele tropeçô/

P5: o que aconteceu?

BRAY5: ele ele tropeçô/

P6: ah ele tropeçô/ e aí o que aconteceu?

BRAY6: é é aí aí:::.... o outro pensô/ que ele tivesse fazido isso de propósito então ele empurrô/ele

P7: certo e depois que ele empurrô/ o outro o que aconteceu?

BRAY7: ele *ele mostrô/ (com) o dedo* a direção da pedra e mostrô/ que ele tropeçô/

P8: tá e quando ele tropeçô/ o que aconteceu?

BRAY8: é::: eles viraram amigos de novo

***Comentário.** Inicialmente, em (P1), estabelece uma correlação aditiva, recorrendo um continuum, ou seja, em um par correlativo ‘*chegou/empurrô*’ com a função de abertura do diálogo com o sujeito.

A seguir, o sujeito, ao retomar, em suas respostas (BRAY1 e BRAY3), a fala do interlocutor (“empurrô”), recorre ao uso do regulador (ou sinal de escuta) “é” (BRAY2) conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), para confirmar a ação praticada. Na verdade, trata-se de uma “repetição” ou retomada meramente reiterativa (VION, 1992), enriquecida do operador discursivo típico de narrativa “e daí”. Em seguida, ele dá prosseguimento à interação, de acordo com o que é solicitado pelo interlocutor.

No entanto, por causa da tutela reflexiva insistente do adulto (Hudelot & Vasseur, 1997), em três solicitações sucessivas (P1; P2; P3), a criança confirma o ‘empurrô’ do amigo, e, diante do pedido de esclarecimento do adulto (P5) (“*o que aconteceu?*”), o adulto retifica seu ponto de vista ou de percepção – “*empurrou*”> “*tropeçou*”(P6). O pedido insistente de esclarecimento sucessivo pelo interlocutor confirma, portanto, que “a compreensão é uma forma de diálogo” [...]. O encadeamento enunciado-enunciado (BRAY 5 e BRAY6), a seguir, leva (BRAY6) a inferir um pré-julgamento, para justificar a ação de “empurrar” (“é é aí aí:::....*o outro pensô/que ele tivesse fazido de propósito então ele empurrô/ele*”), bem como a estabelecer uma relação de causa-efeito (‘fazer de propósito> empurrar’).

Além disso, em razão da solicitação de precisão do fato, por parte de P6 (“*ah ele tropeço/ e aí o que aconteceu?*”), identificamos, na fala da criança, uma manifestação de ‘falsa crença’ (VENEZIANO; HUDELLOT, 2006, p. 122). Aqui, “o imaginário, como mobilizador e evocador de imagens, utiliza o simbólico para exprimir-se e existir e, por

sua vez, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária” (LAPLANTINE; TRINDADE, 2003, p. 23-24). O uso do recurso linguístico pelo sujeito – “é é aí aí”, confirma, por sua vez, que “argumentar, é conectar ideias (GOLDER, 1996).

Em BRAY7, o sujeito recorre ao uso do signo expressivo não verbal de ‘apontar com o dedo’, que tem uma função referencial de escuta, ou de atenção, em relação ao interlocutor (P7), além de ter sido utilizado por iniciativa da criança (COSNIER; BROSSARD, 1984).

Prosseguindo, e concluindo, cruzamos com a noção de deslocamento sob a forma de compreensão responsiva, na medida em que a resposta do sujeito (BRAY7) à questão do interlocutor (P7) se traduz em uma nova orientação discursiva reiterativa, não esperada (“ele... ele mostrô/(com) o dedo a direção da pedra...”), impregnada de tensão não frontal ou polêmica, como resultado do que lhe foi perguntado.

(02) Exemplo 2 – DOR: 8 a.3m.

P1: muito bem... muito bem...escuta quando...quem...quem... que empurrô / foi o André? quem tropeçô/ ?

DOR1: o Joãozinho

P2: o Joãozinho... o Joãozinho tropeçô / empurrô / o André... eu entendi...quando o André empurrô/ o Joãozinho o que aconteceu?

DOR2: ele começô/ a chorá /

P3: por quê?

DOR3: ((silêncio))

P4: qual a sua opinião?

DOR4: ((silêncio)) por que...ele tinha machucado?

P5: e daí o que aconteceu depois? ele tá lá sentado chorando?

DOR5: é

P6: e o outro menino?

DOR6: ficou lá... aí o Joãozinho pediu desculpa pro/André... e falô/ que tinha atropelado na pedra... por isso... caiu enci/ por isso empurrô / o André no chão

P7: depois disso

DOR7: o André deu a mão para o Joãozinho... levantô / ele e eles ficaram amigos para sempre

***Comentário.** A interação inicial do interlocutor adulto (P1) com o sujeito é feita através de uma tutela reflexiva insistente, em que são colocadas sucessivamente três perguntas, a fim de saber ‘quem’ havia empurrado e tropeçado. A seguir, a pesquisadora (P2, P3 e P4) indaga enfaticamente ‘o que aconteceu’, quando o sujeito (Joãozinho) tropeçou e empurrou o amigo (André), e solicita também uma explicação. Prosseguindo, a atitude do sujeito, utilizando o recurso expressivo do silêncio (DOR3 e DOR4) mostra não somente a necessidade do sujeito de uma pausa para reflexão, como o propósito de manter a comunicação com a pesquisadora, especialmente, quando DOR4 busca uma confirmação reiterativa. e faz referência à queda do amigo A pesquisadora P5 e P6, então, não satisfeita, continua sua indagação, em relação ao que aconteceu posteriormente (“e daí o que aconteceu depois?”), e a razão de o amigo “estar lá sentado chorando”.

Diante da insistência na busca de respostas, o sujeito (DOR5) recorre ao uso de regulador (ou sinal de escuta) “é”, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006). Na sequência, o sujeito DOR6 relata que Joãozinho pede desculpa para o amigo, fala do ‘tropeção na pedra’, e justifica a queda e o ‘empurrão’ do amigo André. Esta operação de explicação/justificação permite a construção de argumentos interconectados (cair/empurrar), como alternativas para o ‘tropeção. Outro fato digno de registro, na fala de DOR6, é o emprego do discurso indireto (“e falô/ que tinha atropelado na pedra”), e, neste contexto, nos remete também a Sartre (2010, p. 46) – “a formação da lembrança nunca é posterior à da percepção, é contemporânea”.

Finalmente, a partir da solicitação da pesquisadora P7, o sujeito DOR7 conclui sua narrativa, reiterando os elementos de reconciliação (“dar a mão”; ‘levantar o amigo’; “ficar amigo para sempre”). Trata-se, portanto, de uma retomada meramente reiterativa (VION, 1992) da atitude de reconciliação anterior (DOR6).

(03) Exemplo 3 – BER: 10 a.6m.

P1: então... ah:::...vamos ver se eu entendi bem a história... são dois meninos:::...amigos né?

BER1: é

P2: que eles se encontraram... em um lugar

BER2: é

P3: daí o que aconteceu mesmo?

BER3: aí o outro ... ele atropêçô/ na pedra... e aí empurrô/ o menino ...aí o menino quando cai () pensô que era de propósito e foi lá pra brigá/ e pegô/ e *Impurrô/* ... aí ele falô / qui:::.. tinha atropêçado na pedra e tudo... e eles fizeram as pazes de novo

P4: quando ele tava explicando que tinha tropeçado na pedra aconteceu alguma coisa? vamos ver? ((apresenta as imagens))...aqui ele tá contando né ... você vê alguma coisa?

BER4: ((*sim com a cabeça*)) ((sem imagem)) ele tinha *caído assim*... atropêçado na pedra

P5: uhn uhn

BER5: o menino ..porque o menino ia caí no chão e como ele foi pra frente a aí ele empurrô/... empurrô /...o outro...pensô/ que era pra brigá /

P6: e depois no final

BER6: fizeram as pazes

***Comentário.** Com as duas perguntas reflexivas insistentes de P1 e P2, inicialmente, o sujeito mostra certa dificuldade para prestar os esclarecimentos solicitados. Neste sentido, ele delimita sua fala, na medida em que recorre ao procedimento da validação interlocutória, através do sinal de escuta verbal – “é” (BER1 e BER2).

Em seguida, como o interlocutor adulto (P3) ainda não havia ficado satisfeito com a resposta do sujeito, ele dá continuidade ao seu questionamento.

O sujeito (BER3), na construção de sua narrativa, utiliza argumentos justapostos de forma integrada, i.e., articulados entre si – “aí o outro... ele atropêçô/na pedra... e aí empurrô/ o menino... aí o menino quando cai [...], que culmina com sua crença – “pensô que foi de propósito” e um encadeamento reativo – “ e foi lá pra brigá”.

Como fecho, apela para uma generalização e um final feliz – “aí ele falô/ qui::... tinha atropelado na pedra e tudo”... e eles fizeram as pazes de novo”, resguardando-se de outras perguntas, que poderiam ser feitas.

O que ocorre na fala de BER3 nos leva a concordar com Sartre (2010, p. 8-9), quando ele diz que “o reconhecimento da imagem como tal é um dado imediato do senso íntimo. Uma coisa, porém, é apreender imediatamente uma imagem, outra é formar pensamentos sobre a natureza das imagens em geral”.

Na sequência, o interlocutor adulto (P4) dá continuidade à sua solicitação de explicação da razão por que o ‘outro’ tropeçou na pedra. O sujeito (BER4) recorre, primeiramente, à comunicação não verbal (“sim com a cabeça”), que indica um sinal de escuta, em seguida, representa e explica o que havia acontecido ...“ele tinha *caído assim...* atropelado na pedra”, numa encenação teatral, em que utiliza o gesto enfático de ‘cair’.

Diante da escuta da pesquisadora (P5), o sujeito (BER5), ao justificar o tipo de queda do amigo, enfatiza duas vezes sua reação do empurrão e, finalmente, insinua o desejo de brigar (“o menino... porque o menino ia caí no chão e como ele foi pra frente a aí ele empurrô/... empurrô/... o outro... pensô que era pra brigá/”). Os recortes sucessivos de percepção do sujeito nos reporta a Piaget (1995, p. 72) – “as lembranças se amontoam no inconsciente, onde (se) esquecem ou permanecem prontas para a evocação”. E também a Sartre (2010, p. 44): “uma vez percebidas, as imagens se fixam e se alinham na memória”. Prosseguindo, a tutela insistente do adulto (“e depois no final”), leva o sujeito a concluir sua fala com o evento de reconciliação (“fizeram as pazes”). Além disso, observamos também que a explicação permitiu à criança o exercício da imaginação.

Enfim, acreditamos que a análise conjunta das produções infantis nos permitiu abrir um espaço para problematizar a própria linguagem visual, e desvendar o que está envolvido em seu contexto, na medida em que esta linguagem se constitui em um sistema de representação simbólica, influenciado por princípios de significação.

Considerações finais

Os resultados obtidos confirmam as diferentes formas de engajamento da criança, enquanto leitora, com a imagem (afetivo, cognitivo, estético), e traduzem as operações cognitivas envolvidas, na evocação de acontecimentos, a partir da visualização de imagens na tela do computador, ao considerarmos os modos de leitura e sua repercussão na dinâmica dialógica de construção da narrativa oral infantil.

Eles mostram que a imaginação, a percepção e a memória influenciam de forma significativa as produções languageiras das crianças, a leitura/interpretação das imagens e, finalmente, o encadeamento discursivo dos acontecimentos.

Paralelamente, algumas respostas podem ser dadas à questão de como explicar que um mesmo objeto ocasiona percepções diferentes. A primeira delas seria, com base nas produções discursivas analisadas, que, em sua maneira de perceber, cada pessoa projeta seu imaginário particular. Outra resposta possível diz respeito às experiências e crenças que podem não ser as mesmas sobre o mesmo objeto, sobre a mesma imagem, ou porque a pessoa projeta seu imaginário particular, em sua maneira de ver, retomando Bouriau (2006).

Outro fato interessante observado é que a construção interativa dos sentidos na comunicação entre falante e ouvinte constrói-se, especialmente, no envolvimento colaborativo de ambos. Este envolvimento, por sua vez, está condicionado pelo recurso aos elementos linguísticos utilizados, e pelo conhecimento de mundo arquivado na memória (ou conhecimento enciclopédico) do sujeito, que é ativado, ou seja, que é trazido à memória presente, no trabalho interativo da enunciação. Trata-se, portanto, de uma atividade complexa, uma vez que depende também da motivação para contar/narrar, do próprio suporte (as imagens), da apresentação do material, do tipo de produção solicitada, fatores que, geralmente, influenciam o componente avaliativo da narrativa.

Os resultados obtidos mostram também que, antes dos 10 anos de idade, o fato de colocar um mal-entendido no centro da intriga não facilitou a referência dos estados epistêmicos das personagens, a compreensão dos liames entre estados internos e comportamentos, ou a expressão da falsa crença. Entretanto, uma tutela que atrai a atenção das crianças, desde os 5-7 anos de idade, sobre as causas dos acontecimentos, como tivemos oportunidade de observar nos exemplos analisados, contribui para que elas acrescentem suas referências aos estados internos das personagens, que encontre os meios narrativos, mostrando com isso uma teoria relativa da mente.

O sujeito BRAY faz uma leitura descritiva das imagens, revelando apego aos elementos visuais, certa dificuldade para identificar os elementos abstratos, e a necessidade de um tempo, ou de uma pausa, para a observação e significação das imagens. A leitura destaca também a expressão de ações (empurrar, tropeçar e mostrar) e a ausência dos indicadores temporais e espaciais da narrativa, talvez, por falta de recursos linguísticos para expressar as construções mais complexas. Quanto à referência aos estados internos, ele recorre aos de tipo físico (BRAY2 e BRAY3; BRAY5, BRAY6 e BRAY7, respectivamente), e de tipo epistêmico (BRAY6).

O sujeito DOR também necessita de um tempo e da tutela do adulto, como um recurso de memória, para observar e pensar, a fim de atribuir significados às imagens. Como acontece com BRAY, o sujeito não dá atenção aos aspectos composicionais das imagens, o que dificulta sua leitura. Recorre aos estados internos de tipo emocional (DOR2), de tipo epistêmico (DOR4), e intencional (DOR6).

O sujeito BER faz uma leitura seletiva, que funciona como um recurso de memória, atribuindo atenção aos aspectos composicionais das imagens. A percepção dos códigos visuais inspira o sujeito a dar vida às cenas, numa tentativa de reconstrução das imagens, com uma carga significativa de individualidade sobre os pontos relevantes da história (situação inicial, situação de certo desequilíbrio do fio condutor narrativo, e o desfecho). Uma das marcas deste processo mental está nas inferências que ele estabelece.

Para terminar, a expectativa é que a relação estabelecida entre teoria e prática na análise das imagens em sequência apresentada forneça subsídios para a realização de outras pesquisas, especialmente, com a atenção voltada para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J. *A imagem*. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BOURIAU, C. *Qu'est-ce que l'imagination?* 2. éd. Paris: Vrin, 2006.
- BURKE, K. *The grammar of motives*. New York: Prentice-Hall Press, 1945.
- BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz, 1996.
- BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. 2ª reimpressão. São Paulo: Artmed, 2002.
- COSNIER, J.; BROSSARD, A. (Dir.). *La communication non verbale*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1984.
- ESCARPIT, D. A imagem e a criança. In: THIBAUT-LAULAN, A.-M. (Org.). *Imagem e comunicação*. Tradução de Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Melhoramentos, 1976. p. 75-105.
- FURNARI, E. A pedra no caminho. In: _____. *Esconde-esconde*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. p. 14-15.
- GOLDER, C. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne/Paris: Delachaux & Niestlé, 1996.
- HUDELOT, C. ; VASSEUR, M.-T. Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? *CalaP*, Paris, n. 15, p. 109-135, 1997.
- JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Tradução de Marina Appenzeller. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de C. Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L. *O que é o imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.
- PERNER, J.; WIMMER, H. John thinks that Mary thinks that... attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old-children, *Journal of Experimental Child Psychology*, New York, v. 39, n. 3, p. 437-471, 1985.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

PRETI, D.; URBANO, H. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz/Fapesp, 1990.

RICOEUR, P. *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

SARTRE, J.-P. *A imaginação*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2010.

VENEZIANO, E. ; HUDELLOT, C. États internes, fausse croyance et explication dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langages et l'Homme*, Paris, v. 41, n. 2, p. 117-138, 2006.

VION, R. *La communication verbale*. Paris: Hachette, 1992.

A imagem como passaporte para o mundo imaginário das histórias

(The image as the passport to the imaginary world of stories)

Priscila Peixinho Fiorindo¹

¹Faculdade Ruy Barbosa – DeVry Brasil (FRB)

prifiori@yahoo.com.br

Abstract: This study aims to present the contribution of images and drawings made by preschool male and female children as a pedagogical resource in the production of oral narrative. The children were asked, in a first moment, to make drawings, and then they were asked to tell telling stories about them.

Keywords: image; oral language; narrative; child.

Resumo: Este estudo pretende mostrar a contribuição das imagens, desenhos feitos por crianças pré-escolares, de ambos os sexos, como recurso pedagógico na produção de narrativa oral. As crianças foram solicitadas, num primeiro momento, a fazer desenhos, e, posteriormente, a contar histórias sobre os mesmos.

Palavras-chave: imagem; linguagem oral; narrativa; criança.

Introdução

Desde a pré-história a imagem já era considerada um símbolo cheio de significados, “assim, a visão, o gesto, a imagem e o som (ritmo) foram acompanhando lenta e gradativamente o desenvolvimento da escrita” (BARTHES; MARTY, 1987 apud JORGE, 1999, p. 20). Os autores, ao analisarem a arte pictográfica com desenhos de animais e homens, acreditam que não se trata de uma simples transcrição ou imitação da realidade, visto que este desenhos possuem uma organização sintática e simbólica. Esta organização serve, segundo eles, de suporte para as narrativas orais.

Hauser (1982) afirma que a arte ou a imagem produzida numa determinada época reflete a realidade social e econômica de um povo, de forma artística. Portanto, ele considera que algumas obras de arte são criadas para serem vistas, outras simplesmente para que existam. Segundo o autor, as imagens criadas pelo homem são tão antigas quanto a própria humanidade. Mãos marcadas na rocha ou na argila, as chamadas mãos em negativo, criadas a partir do sopro de uma nuvem de pó colorido sobre a mão, apoiada em pedra lisa, estão presentes em diversos sítios arqueológicos e são considerados os desenhos mais ancestrais produzidos pelo homem, como verificamos na figura abaixo, extraída de uma caverna francesa:



Caverna de Cargas – França

Figura 1 - Mãos em negativo

O autor enfatiza que a Pré-história é marcada por dois grandes momentos: a Era Paleolítica, ou primeiro período da Idade da Pedra, e a Era Neolítica, ou período da Pedra Polida.

Na Era Paleolítica, as pinturas rupestres (desenhos gravados em rochas) perseguem objetivos mágicos, com animais, frequentemente, representados atravessados por flechas ou lanças, além do desenho de figuras humanas disfarçadas em animais. Todas estas imagens são consideradas pinturas naturalistas, por representarem literalmente os objetos vistos, com o intuito de não apenas indicar, imitar, simular, mas também de substituir as imagens reais.

O pintor paleolítico era um caçador e, como tal, necessitava possuir qualidades de bom observador, reconhecendo os animais, suas características, seus *habitats* e suas migrações a partir de vestígios, ou até pelo simples olfato; ele também precisava ter uma visão perspicaz às semelhanças e às diferenças das imagens vistas, além de ter um ouvido apurado para captar os ruídos dos animais. A pintura tinha uma perspectiva mágica, pois permitia ao homem da Era Paleolítica chegar ao objetivo desejado. Por exemplo, o caçador/pintor supunha encontrar a posse do próprio objeto desde que possuísse a sua imagem; julgava adquirir poder sobre a coisa por intermédio da sua representação. Desse modo, a representação pictográfica nada mais era do que a antecipação do efeito desejado; o evento real se concretizaria, inevitavelmente, na ação mágica da representação, ou melhor, aquele estava contido nesta.

A fim de visualizarmos um exemplo de imagem paleolítica, observamos uma pintura rupestre do boi selvagem, presente em uma das cavernas de Lascaux, França (FIORINDO, 2009, p. 109):



Boi selvagem, caverna de Lascaux, França

Figura 2 - Pintura rupestre paleolítica

Devido à evolução social e econômica, o modo de subsistência baseado na caça e colheita de frutos, no tempo do paleolítico, passou para a fase de pecuária e de agricultura, na Era Neolítica. Paralelamente, também ocorreu a substituição da interpretação da imagem por meio da magia, por uma visão dualista, onde o camponês não precisava possuir os sentidos apurados do caçador, pois sua sensibilidade e poder de observação declinaram. Assim, segundo Hauser (1982), outros dons, ressaltando os da abstração e da racionalização, passaram a determinar o modo de viver do homem.

Nesta perspectiva, o autor admite que a imagem naturalista retratada pelos pintores do paleolítico, baseada, literalmente, no objeto real, cedeu lugar a uma estilização estritamente geométrica na Era Neolítica. Aqui, o artista tende a colocar-se à margem da realidade empírica, por meio de sinais esquemáticos e convencionais, que sugerem mais do que reproduzem, como se fossem hieróglifos (os caracteres da escrita antiga egípcia). Além de desenhos, os artistas dessa época também se especializaram em esculturas, como podemos ver a escultura neolítica, no museu italiano (FIORINDO, 2009, p. 110):



*Escultura Neolítica em bronze,
Museu Pigorini, Roma, Itália.*

Figura 3 - Escultura neolítica

De acordo com o exposto, os desenhos, aqui, traduzem a figura humana, por meio de dois ou três esboços geométricos sintéticos como, por exemplo, uma reta vertical indicando o corpo e duas semicircunferências, uma voltada para cima e outra para baixo, para os braços e pernas.

O fim da Era Neolítica, de acordo com o estudioso, traz uma nova orientação de caráter quase tão universal quanto fora a revolução econômica e social que marca o seu início. Agora, surge a fase de produção, de cooperação, no lugar do mero consumo e do individualismo primitivo. O criador de imagens de espíritos, de deuses, de homens, de utensílios decorativos e de joias emerge do meio restrito da vida familiar, tornando-se um especialista, um profissional.

Considerando que não é nosso objetivo fazer um percurso histórico abrangente, passamos, agora, à ideia geral das produções artísticas na Idade Antiga, baseadas em fundamentos ideológicos, característicos de cada sociedade que refletia sobre a vida social e econômica de diversos povos. Esta época é, extremamente, ampla e composta pelas diferentes riquezas das artes egípcia, grega, romana, paleocristã, bizantina e islâmica.

Partindo para a Idade Média, de acordo com Jorge (1999), as questões relacionadas com a comunicação e com a mediação, através da emissão dos textos, da literatura dessa época, abrem-nos a visão para a reflexão sobre a atuação do texto por meio da voz, do corpo, dos gestos e, principalmente, das imagens. Assim sendo, o texto, para a autora, necessita de uma presença viva, do ator, poeta, narrador, trovador, enfim, do artista, constituindo uma voz e uma *performance*.

Após termos feito uma breve abordagem sobre o surgimento, o desenvolvimento histórico e o sentido que a imagem tem em diferentes épocas e comunidades, surge uma questão: afinal, como podemos definir uma imagem? Ou melhor, *o que é uma imagem?*

O termo imagem “vem do latim *imago*, que significa retrato, visão, aparência, representação” (TORRINHA, 1945, p. 395). Segundo o autor, podemos dizer que ela é uma cópia da realidade, geralmente representada artisticamente, ou seja, vinculada à estética.

Diante do exposto, é notável que as imagens assumem diferentes funções e, nesta perspectiva, nos detemos, segundo Aumont (1993, p. 80), em “três papéis (ou modos) que elas desempenham com a realidade e/ou crença de cada espectador: o modo simbólico, o modo epistêmico e o modo estético”.

O modo simbólico reflete a crença de que as imagens servem de símbolos, por exemplo, de símbolos religiosos, capazes de fornecer acesso à esfera do sagrado pela manifestação, mais ou menos direta, de uma presença divina, como as imagens de Zeus, Buda ou Cristo. Outras imagens têm valor quase puramente simbólico (a cruz, a suástica hindu). Ele ainda acrescenta os emblemas (as imagens), que não estão relacionados à religião, e assumem funções associadas às formas políticas - a democracia, o progresso, a liberdade.

No modo epistêmico, as imagens são consideradas como representações (visuais), que têm a função de trazer informações/conhecimentos sobre o mundo, tais como uma carta de baralho, um cartão postal ilustrado, um cartão de banco, entre outras imagens figurativas.

E, no modo estético, as imagens têm a função de agradar o espectador, oferecendo-lhe sensações específicas. Nesta concepção, elas são indissociáveis da noção de arte.

Narrativa e imagens

Levando em conta que a narrativa é inerente à cultura e que, por meio dela, podemos conhecer e desvendar os mistérios que envolvem o ser humano, ela se torna indispensável ao estudo da evolução cognitiva e linguística na criança. Desse modo, não podemos ignorar o poder da narrativa e sua importância em todas as sociedades, que pela diversidade de suas formas e funções, às vezes, sagradas não podem ser estudadas dissociadas da experiência humana. Seu estudo tem sido ampliado desde o início do século XX pelas diversas disciplinas tradicionais – Literatura, Linguística, Antropologia, Psicologia, Sociologia, e constitui, hoje, um campo em sua totalidade: a Narratologia.

Embora existam diversos estudos para tentar conceituar o que é uma narrativa, não há ainda uma definição categórica que consiga assumir tal papel, pois ela depende de uma série de elementos que a caracterizam, de acordo com o objetivo a ser atingido. É válido observarmos que são inúmeras as óticas sob as quais é possível definir o conceito de narrativa. Então, podemos dizer que a própria dificuldade de encontrar uma única definição já se configura como uma de suas principais características.

No entanto, constatamos algumas peculiaridades inerentes ao discurso narrativo, tais como a presença da temporalidade, da subjetividade, da ideologia, da imitação e da busca ao *self*. Assim, toda narrativa, oral ou escrita, é subjetiva e ideológica, pois os fatos narrados podem constituir valorizações conscientes ou inconscientes; uma narrativa de final feliz e outra que termina em morte do herói abrem perspectivas diferentes sobre a existência humana.

Considerando que a coleta de dados, aqui, foi a produção das histórias orais infantis, privilegamos o conceito de narrativa desenvolvido por Labov (1972), que é destacado como um dos primeiros a se interessar pela narrativa conversacional, isto é, uma técnica de construção de unidades, as quais recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais e mostram que a sequência temporal é sua prioridade definidora. O sociolinguista, também, ressalta que para existir a narrativa é indispensável o acontecimento singular e inédito, digno de ser narrado.

A partir da observação de um *corpus* homogêneo de narrativas de experiência de perigo/risco de morte, o autor conclui que a narração apresenta seis partes: 1. *resumo* – uma ou duas proposições que sintetizam toda a história; 2. *orientação* – elementos que situam os personagens; 3. *complicação* – desenrolar dos acontecimentos; 4. *avaliação* – a carga dramática ou clima emocional; 5. *resolução* – causa/consequência; e 6. *coda* – finalização da narrativa.

Paralelamente ao exposto, e refletindo sobre as diferentes funções que a imagem exerce, dependendo de sua forma e de seu estilo, verificamos que, se a imagem (fixa ou móvel) é capaz de representar o espaço e o tempo, conseqüentemente, ela também sustenta uma narrativa. Cabe lembrar que uma das condições básicas apontadas pela concepção da Narratologia consiste na junção temporal de eventos. Aqui, entretanto, a passagem do tempo é dada pela ordem de sucessão dos acontecimentos.

Aumont et al. (1995) afirmam que o tempo pode ocorrer na forma do “instantâneo fotográfico” e, também, ser representado, na imagem, através do cinema, que pode ser definido como uma sequência de instantâneos fotográficos, ou desenhados em movimento. Então, todo filme, seja ele feito para um comercial de televisão, uma novela ou mesmo um filme de longa metragem, para ser concluído, ele é, antes, visualizado por uma sequência de quadros, muito parecida com as histórias em quadrinhos, denominada de *storyboards* (KATZ, 1991, p. 103), como observamos, uma das cenas do filme *A Mulher Gato*, esboçadas por Katz:

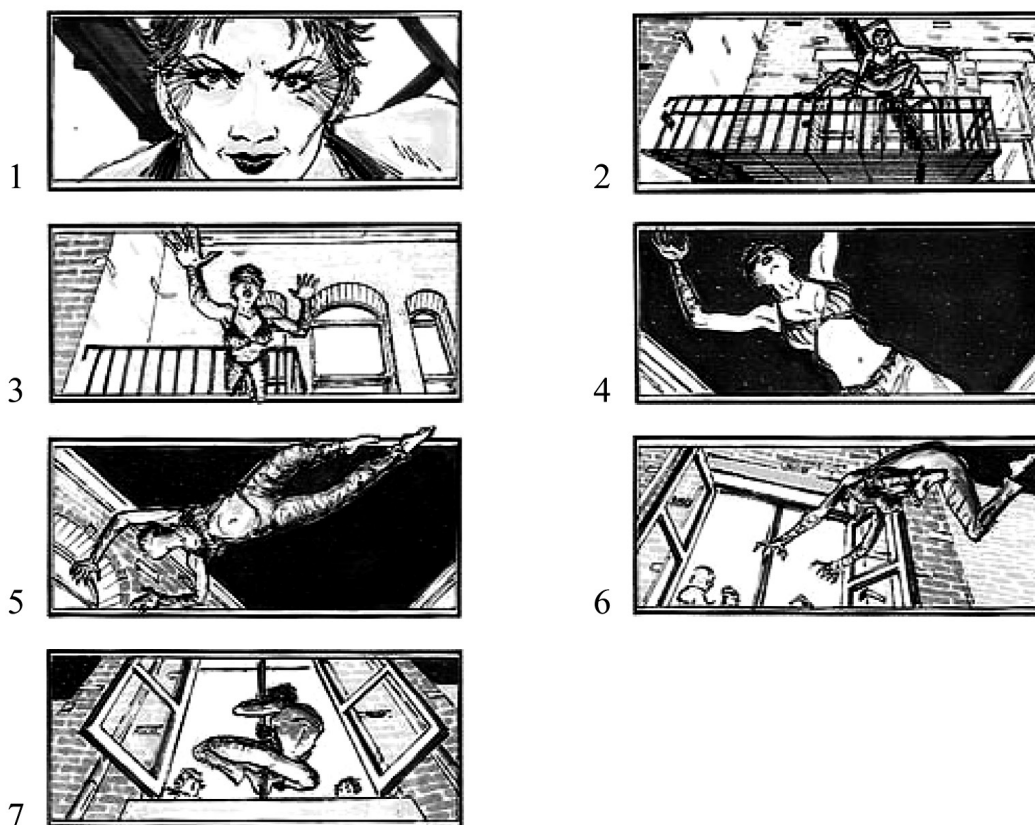


Figura 4 - Sequência de *storyboards*

A sequência de *storyboards*, segundo Katz (1991), tem como finalidade marcar as principais passagens de uma narrativa que será contada em um filme, da forma mais próxima com a qual ela deverá aparecer na tela.

Assim, retomemos que o significado e/ou sentido da imagem é estabelecido a partir da interpretação que o sujeito faz, por meio de seu conhecimento de mundo e de suas estratégias mentais.

Método

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado *m torno na narrativa/narração: a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral* (FIORINDO, 2005), em que se privilegiou uma pesquisa transversal, de análise da produção de imagens e histórias, realizada numa pré-escola com 6 crianças paulistanas, de 5 anos de idade, de ambos os sexos; mas, aqui, apresentamos apenas 2 exemplos, em virtude do recorte mencionado

e do objetivo proposto – a contribuição das imagens, desenhos feitos por pré-escolares, enquanto recurso pedagógico na produção da narrativa oral.

Seleção dos sujeitos

A faixa etária escolhida, 5 anos, é a fase que antecede o início do processo formal de alfabetização (6 e 7 anos), ou seja, a criança não tem ainda o domínio efetivo dos códigos da escrita, mas já é capaz de produzir histórias orais.

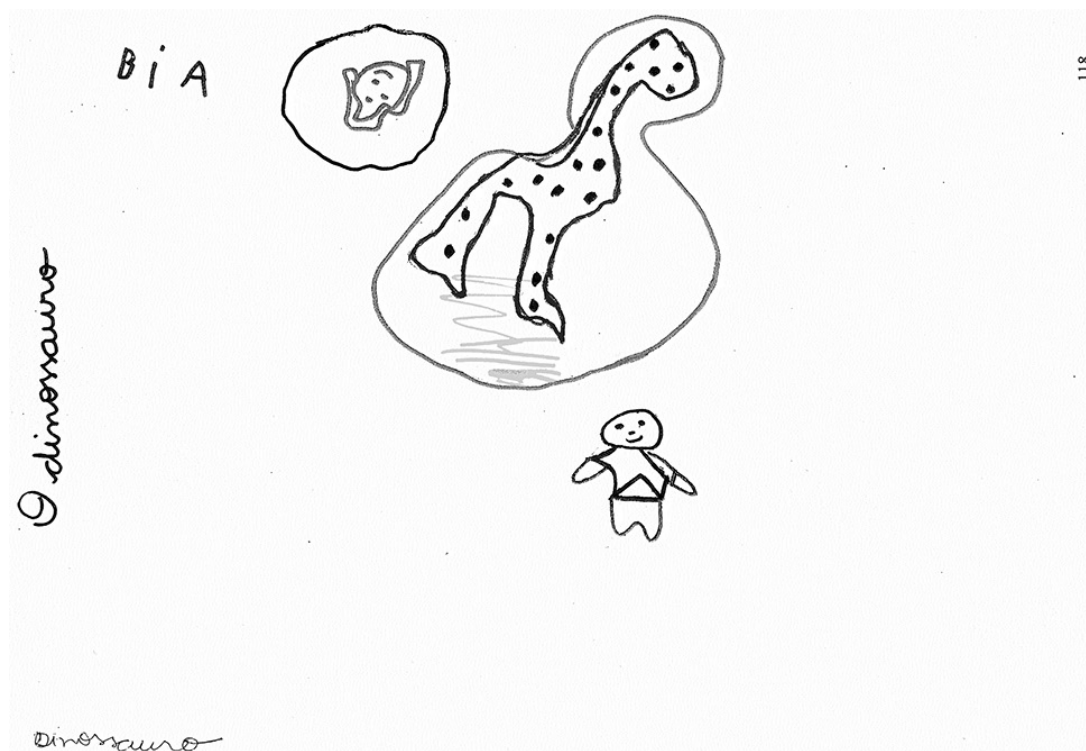
Após a apreciação dos objetivos da pesquisa, respectivamente pelas diretora e coordenadora da pré-escola, e de algumas conversas paralelas com as mesmas, os sujeitos foram, então, selecionados de acordo com os critérios que seguem:

- a) inexistência de comprometimento e/ou distúrbios de linguagem;
- b) autorização prévia dos pais;
- c) disponibilidade das crianças no horário sugerido pela coordenadora – por volta das 9h ou 10h, quando a maioria das crianças estava acordada, e não estava fazendo nenhuma atividade programada pelas professoras.

O nível socioeconômico e cultural dos sujeitos é bem heterogêneo, pois a Instituição da AABB (Associação Atlética do Banco do Brasil) está vinculada a um clube e dispõe de vagas para filhos de sócios e funcionários do mesmo estabelecimento.

Análise dos dados

Exemplo 1 – Imagem da narrativa



(01) Dinossauro

1. J: SABIA:::.... que um dinoSSAURO passava pela floresta ... o dinossauro era muito BRAvo ... que encontrô/ uma menina com ropa toda beje tudo ... quando encontrô/ o dinossauro ela falô/
2. J: oi ... senhor dinossauro tudo bem? ((a criança afina a voz))... aí ele falô/ TUDO ((a criança imita a voz do dinossauro))
3. J:O menino falô/ ... qual o seu nome? Ele falô/
É DINOSSAURO ué:::.... aí ele (menino) falou
4. J: queria só sabe/ ... tchau tchau ((risos))

(Jeniffer 5; 0)

Ao olhar para o desenho de J, verificamos a presença de três personagens – a menina, o menino e o dinossauro, o que Labov denomina de orientação. A menina e o dinossauro estão dentro de círculos diferentes, ou seja, podemos deduzir tais círculos como mundos diferentes – o mundo dos humanos e o mundo dos animais. Logo abaixo vemos a imagem de um menino, mas fora do círculo. Tais representações pictográficas nos fornecem pistas, que contribuem para o desenrolar narrativo.

Nesta perspectiva, J inicia sua narrativa informando sobre o personagem “dinossauro”, que passeava pela floresta; então a criança-narradora, apresenta o lugar (floresta) e o personagem (dinossauro). Paralelamente, verificamos o ponto de vista do narrador, pelo intensificador – muito – e pelo adjetivo – bravo – “o dinossauro era muito BRAvo”, concedendo um poder de soberania ao animal grande, dinossauro, sobre os outros seres; e esta ação é denominada por Labov de avaliação. Também observamos a ideologia das relações de poder e, parafraseando Marx, temos aqui que quem determina o que deve ser dito e/ou feito é o maior, aquele que tem mais força, portanto, manda.

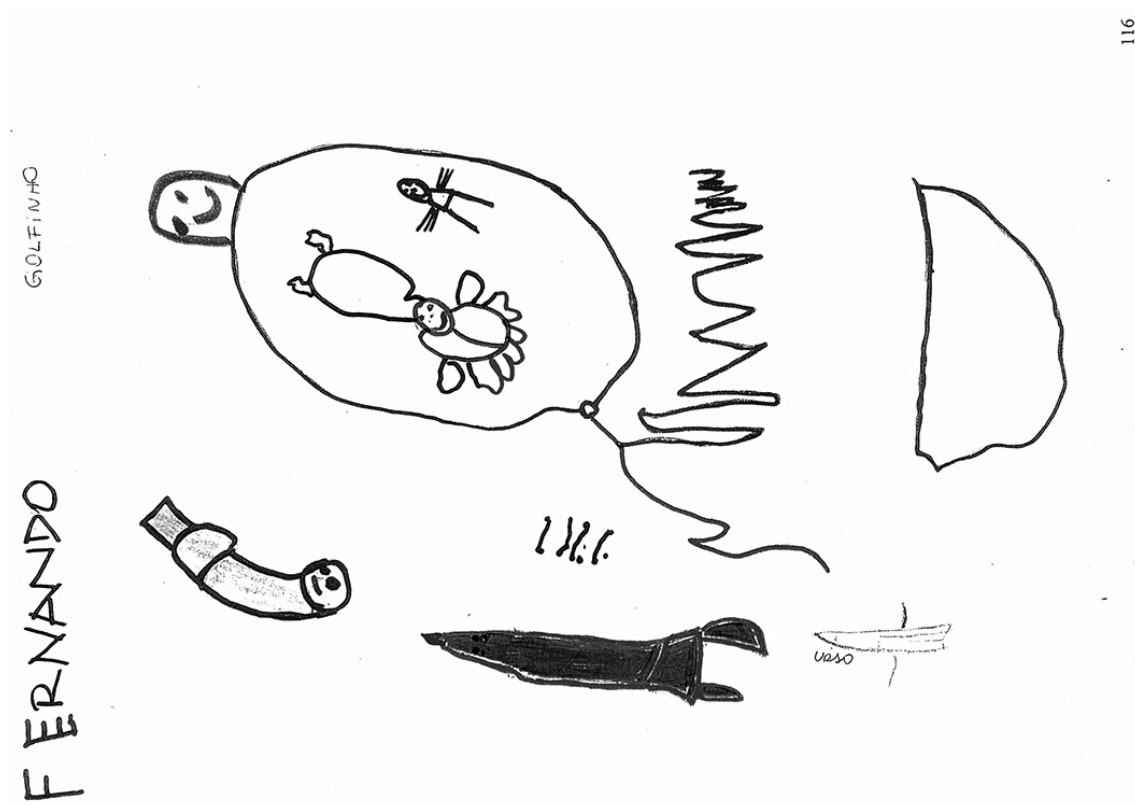
Na continuidade narrativa “[...] que encontrô/ uma menina com ropa toda beje [...]”, encontramos outro elemento que demonstra a relação de submissão – a cor da roupa da menina (beje), contrastando com o dinossauro grande, mesmo que, na imagem feita pela criança, só apareça a cabeça, sem o corpo. Isso se deve ao fato de que para J a cabeça é suficiente para representar a personagem – menina. Podemos, também, dizer que a ausência do corpo reafirma o posicionamento inferior da menina *versus* o posicionamento superior do dinossauro.

Bitar (2002) considera que a compreensão de figuras implica uma realização cognitiva que evolui gradualmente; esta atividade leva a criança a perceber que a imagem não é como uma simples réplica do objeto, mas como uma representação icônica que simboliza algo. Consequentemente, a leitura de imagem é parte da decodificação e construção de significados de mundo e, ao mesmo tempo, é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito leitor. Neste caso, a constituição do sentido é individual, feita com base em diferentes contextos. Portanto, a compreensão da imagem ocorre a partir de informações visuais obtidas através da semelhança e do contraste entre linhas, figuras, planos e espaços percebidos pelo leitor.

Assim, as histórias parecem ser um complemento do desenho apresentado, cujo significado só pode ser atribuído em função do mesmo.

Paralelamente, segundo Amont (1993), verificamos o modo epistêmico, em que as imagens são consideradas representações (visuais) que têm a função de trazer informações/conhecimentos sobre o mundo, no caso, aqui o mundo narrativo criado pela criança. Além disso, constatamos o modo estético e o modo simbólico – este é identificado pelo estímulo que a imagem provoca na imaginação da criança, abrindo caminhos para diversas interpretações; aquele é observado pelo prazer da construção do desenho e, posteriormente, o encantamento na observação do mesmo.

Exemplo 2 – Imagem da narrativa



(02) O golfinho

1. F: um golfinho ... o golfinho ... ele achô/ um ... e aí o golfinho ele tirô/ ... depois caiu na pescaria aí ele falô/ ... que qué/ isso? e aí apareceu um boné ... aí eles mergulharam ... o boné t a v a numa cabeça deles e ele foi nadando nadando e mergulhô/ porque lá tinha um CARANGUEJÃO e apareceu um TUBARÃO e comeu tudo ... ele ficô/ pequenininho ...

2. P: quem o caranguejo?

3. F: a baleia comeu TUDO ... aí a baleia morreu aí ... acabô/

(Fernando 5; 0)

No turno 1, identificamos a *ação avaliativa* (LABOV, 1972), o narrador descreve as ações dos personagens em vez de relatar o que disseram. Notamos também frequentes pausas, indicando mudanças das ações do personagem (achô/; tirô/; caiu; falô/). A criança, aqui, parece não saber ainda como conduzir sua história, por isso apresenta essa miscelânea de ações.

Na segunda linha ocorre o inesperado ou mistura de mundos, pois F inicia sua narrativa com “*um golfinho*” e depois acrescenta um objeto pertencente aos humanos-”*um*

boné”. Segundo Mac-Kay (2000), a presença do boné mostra a inferência que a criança faz da realidade – sua vida cotidiana tornando autêntico seu posicionamento como autora. Ainda nesta linha, verificamos o *resultado* (LABOV, 1972) – causa (apareceu um boné) / consequência (aí eles mergulharam). Na terceira linha, o “porque” apresenta a causa (tinha um caranguejo) para o fato (mergulhar).

No turno 2, verificamos uma situação de *contra tutela* (FRANÇOIS, 1996), em que P faz uma pergunta – “quem o caranguejo?” –, e a criança não responde, dando continuidade a sua narração no turno 3. Ainda aqui, percebemos o ponto de vista do narrador por meio do adjetivo pequenininho.

Em 3, fica claro que F realmente não queria continuar a atividade proposta, encerrando sua história – “a baleia comeu TUDO ... aí a baleia morreu aí ... acabou?”. Também aqui, de acordo com Labov, temos o *resultado* – causa (a baleia comeu tudo) / consequência (aí a baleia morreu) da *coda*, finalização e moral da história, por meio dos verbos morreu e acabou.

A partir do apoio visual, o desenho, verificamos a sua contribuição para o desenrolar narrativo, na medida em que a criança ao relatar sua história olhava e apontava para a imagem. Paralelamente, identificamos o modo epistêmico (AMONT, 1993), em que as imagens trazem informações sobre o conhecimento de mundo do sujeito; o modo estético, a imagem como forma de agradar ao outro e/ou a si mesmo; e o modo simbólico, por meio das interpretações subjetivas apresentadas pelas crianças.

Considerações finais

De acordo com os dados analisados, verificamos que a criança desenha pelo prazer do gesto, pelo encantamento de produzir uma marca, criando em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários.

A maneira de narrar pode variar, consideravelmente, em função de critérios como: o nível de desenvolvimento cognitivo e linguageiro da criança, ou de sua motivação intrínseca para contar; a pessoa a quem a narrativa é dirigida (familiar ou não, havendo ou não um conhecimento do que a criança conta); o conteúdo e o fim comunicativo da narrativa, bem como suas condições discursivas – ela conta a história sozinha ou é tutelada pelo adulto, podem também influenciar a natureza da narrativa.

A partir da atividade proposta, desenhos e narrativas, observamos que a imagem produzida pela criança indica, segundo Aumont (1995), o modo epistêmico – informações sobre o conhecimento de mundo do sujeito; o modo estético – que serve para agradar ao espectador, no caso, aqui, os próprios sujeitos em questão, na medida em que as crianças apreciavam, não só as imagens, mas o processo de produção das mesmas; e, paralelamente, o modo simbólico – em que as imagens são consideradas símbolos que orientam o desenrolar narrativo.

Assim, a imagem pode ser considerada evocação representativa de um objeto, indicando os múltiplos caminhos que o sujeito usa para registrar percepções, emoções, desejos, imaginação, conhecimentos, apropriados às suas condições físicas, psíquicas, históricas, culturais e, ao mesmo tempo, ela serve de passaporte para a entrada da criança no mundo imaginário das histórias.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J. *A imagem*. 13. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas-SP: Papyrus, 1993. 290 p.
- AUMONT, J. et al. *A estética do filme*. 4. ed. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas-SP: Papyrus, 1995. 310 p.
- BITAR, M. A. *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. São Paulo: Humanitas, 2002. 110 p.
- FIORINDO, P. P. *O papel da memória constritiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens em sequência*. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Psicolinguística. Área de Concentração: Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. *Em torno da narrativa/narração: a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral*. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicolinguística. Área de Concentração: Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FRANÇOIS, F. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. Tradução de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996. 235 p.
- HAUSER, A. *História social da literatura e da arte*. Tradução de Walter H. Geenen São Paulo: Mestre Jou, 1982. 310 p.
- JORGE, L. S. *Roda de histórias: sons, imagens e movimentos novos modos de informação em educação*. 1999. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Didática) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- KATZ, S. D. *Film directing shot by shot: visualizing from concept to screen*. Texas: Focal Press, 1991. 366 p.
- LABOV, W. La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. In: *Le parler ordinaire*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972. 410 p.
- MAC-KAY, A. P. *Atividade verbal: processo de diferença e integração entre fala escrita*. São Paulo: Plexus, 2000. 164 p.
- TORRINHA, F. *Dicionário Latino-Português*. Porto: Edições Maramus, 1945. 974 p.

A teoria da antropologia da civilização: tradução para a língua inglesa do *habitus* cultural brasileiro de Darcy Ribeiro

(Social anthropology of civilization theory: English translation of Darcy Ribeiro's Brazilian cultural *habitus*)

Talita Serpa¹

¹ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IBILCE/UNESP)

talitasrp82@gmail.com

Abstract: The main purpose of this paper is to investigate the social and linguistic behaviors of translators in face of cultural barriers in translation, analyzing the translational process into English of the anthropological terminology developed by Darcy Ribeiro. With this aim, we used a parallel corpus composed by the works *O processo civilizatório* (1968) e *O povo brasileiro* (1995); and by their respective translations, performed by Meggers and Rabassa. The methodology used was based on Corpus-Based Translation Studies (BAKER, 1993, 1995, 1996; 1999; CAMARGO, 2005, 2007), Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004, 2000) and Terminology (BARROS, 2004). For data analysis, we adopted Sociology of Translation theories (SIMEONI, 1998, 2007; GOUANVIC, 1995, 1999), as well as the *habitus* conception, proposed by the sociologist Pierre Bourdieu (1980a).

Keywords: Corpus-Based Translation Studies; Corpus Linguistics; Anthropological Terminology; Darcy Ribeiro; cultural and translational *habitus*.

Resumo: O principal objetivo deste trabalho é investigar os comportamentos linguístico-sociais de tradutores diante dos limites culturais na tradução, analisando, para isso, o processo tradutório para a língua inglesa da terminologia antropológica desenvolvida por Darcy Ribeiro. Para tanto, nos valem de um corpus paralelo composto pelas obras *O processo civilizatório* (1968) e *O povo brasileiro* (1995) e pelas respectivas traduções, realizadas por Meggers e Rabassa. A metodologia utilizada foi dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1993, 1995; 1996, 1999; CAMARGO, 2005, 2007), da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004, 2000) e da Terminologia (BARROS, 2004). No tocante à análise dos dados, adotamos a Sociologia da Tradução, além do conceito de *habitus*, proposto pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1980a).

Palavras-chave: Estudos da Tradução Baseados em *Corpus*; Linguística de *Corpus*; Terminologia Antropológica; Darcy Ribeiro; *habitus* cultural e tradutório.

Introdução

Distintas formas de organização dos seres humanos em sociedade sempre constituíram um fator de relevante interesse para a área das Ciências Sociais. No século XIX, a preocupação com organizar de modo coerente todos os questionamentos e ideias sobre os temas sociais possibilitou o reconhecimento de uma proposta teórico-metodológica autônoma, a qual se tornou mais clara após a publicação de trabalhos como os de Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. As Ciências Sociais, então, expandiram-se e ramificaram-se em várias subáreas como a Antropologia, a Ciência Política, a Economia e a Sociologia, entre outras.

No âmbito dos estudos voltados às questões culturais, a Antropologia destacou-se como importante vertente, a qual se dedica a explorar teorias sobre a origem e a diferenciação entre homens e sociedades.

No início do século XX, o avanço das análises socioculturais levou à descoberta da cultura como fenômeno humano singular, dotado de lógica e autonomia em relação ao biológico e geográfico. O interesse do novo grupo de pesquisadores, formado por autores como Radcliffe-Brown e Lévi-Strauss, respectivamente de linha inglesa e francesa, concentrou-se na identificação das funções e das estruturas capazes de proporcionar o conhecimento de costumes e representações sociais de tribos nativas. A compreensão de tradições, mitos e cultos permitiu aos pesquisadores descobrirem a dinâmica de certas construções culturais, as quais, uma vez institucionalizadas, regulavam e davam sentido a práticas sociais complexas. Os conjuntos de comportamentos orientariam as atividades humanas de modo que os costumes agiriam como instituições e fontes de valor (MICELI et al., 1989).

Dessa forma, no intuito de delimitar as linhas estruturais das culturas e sociedades da América Latina, assim como de difundir as proposições teóricas dos maiores antropólogos europeus nos países em desenvolvimento, os governos e instituições de pesquisa das antigas metrópoles coloniais promoveram a elaboração de um trabalho científico interacional nas nações ameríndias. Com isso, tornou-se iminente um intenso processo tradutório com o objetivo de adequar os textos originais (TOs) às novas necessidades contextuais de investigação, alterando não somente os elementos linguísticos, mas também as relações entre os povos envolvidos e elevando a tradução a um caráter de ato cultural.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa antropológica no Brasil, este se concretizou com a criação do curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP) e na Escola de Sociologia e Política (ESP), na década de 30. Nesta época, a pesquisa realizada no país permaneceu fundamentada em investigações baseadas em teorias europeizadas e tinha por principal material os registros etnográficos de pesquisadores franceses e ingleses.

Em oposição às perspectivas analíticas pré-concebidas, antropólogos brasileiros, como Roberto DaMatta e Darcy Ribeiro, propuseram a elaboração de uma teoria que se concentrasse na construção de uma avaliação das condições típicas do Brasil

A esse respeito, Darcy Ribeiro (1995) enfatiza que:

[...] nos faltava uma teoria geral, cuja luz nos tornasse explicáveis em seus próprios termos, fundida em nossa experiência histórica. As teorizações oriundas de outros contextos eram todas elas eurocêntricas demais e, por isso mesmo, impotentes para nos fazer inteligíveis. Nosso passado, não tendo sido o alheio, nosso presente não era necessariamente o passado deles, nem nosso futuro um futuro comum. (RIBEIRO, 1995, p. 13)

O autor trabalhar uma multiplicidade de papéis sociais de personagens brasileiros, o que lhe permite concentrar a análise antropológica nacional em dois focos principais: a questão dos índios e negros e a formação da identidade do povo brasileiro, criando assim uma série de seis livros intitulada *Antropologia da Civilização* (doravante AC).¹

¹ As publicações compreendem os trabalhos: *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural* (1968); *As Américas e a civilização* (1970); *Os índios e a civilização* (1970); *O dilema da América Latina* (1971); *Os brasileiros* (1972); e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995).

Darcy Ribeiro promove novos parâmetros, cria novos termos e recategoriza hipóteses precedentes, adaptando-as à proposta de uma Antropologia Brasileira. Dessa maneira, o estudioso procura trabalhar um conjunto de teorias que se desvencilha das traduções das propostas metodológicas precedentes.

Dentro desse quadro, o presente trabalho busca observar o comportamento linguístico² de dois tradutores ao lidarem com dificuldades oriundas do processo tradutório de duas obras darcynianas, as quais apresentam como característica marcante o uso de uma terminologia relacionada à formação da Cultura Brasileira. Para tanto, apresentamos os resultados da pesquisa realizada a partir dos TOs em português *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural* (1968) e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995), e dos textos traduzidos (TTs) para o inglês *The Civilizational Process* (1968) e *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil* (2000), realizados, respectivamente, por Betty J. Meggers e Gregory Rabassa.

Dessa forma, partindo dos aspectos previamente mencionados, 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, 2000, 2004), mecanismos de reinterpretação cultural por meio da prática tradutória. Nesse sentido, valemo-nos, também, das teorias postuladas pela Sociologia da Tradução (SI-MEONI, 1998, 2007; TOURY, 1978; GOUANVIC, 1999, 2002, 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 de Mona Baker (1993, 1995, 1996, 1999) para os Estudos da Tradução Baseados em *Corpus*. A proposta da autora, no tocante à investigação de TTs, fundamenta-se nos Estudos Descritivos da Tradução, com base nos trabalhos de Even-Zohar (1978) e, principalmente, de Toury (1978). A autora também se apoia nas investigações de Sinclair (1991), quanto ao aporte teórico da Linguística de *Corpus*.

Baker (1995) considera a análise de *corpus* uma rica fonte de material descritivo-comparativo que pode auxiliar na percepção de diferenças entre a linguagem da tradução e a dos textos originalmente escritos em uma dada língua. Apresenta sua concepção de *corpus*, na qual explicita a preferência pela análise por meio de computador:

[...] 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).³ (BAKER, 1995, p. 226; traduzido por Camargo, 2007, p. 18)

2 Entende-se por comportamento linguísticos as escolhas léxico-semânticas e sintáticas adotadas pelos tradutores na composição de seus TTs.

3 *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).*

É importante observar que a Linguística de *Corpus* fundamenta-se a partir de uma base empirista e considera a linguagem como um sistema probabilístico. Para Berber-Sardinha (2004), “[...] a visão da linguagem como sistema probabilístico pressupõe que, embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência” (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, no âmbito da tradução, 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.

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 das Ciências Sociais, Barros (2004) considera que os povos recortam a realidade de maneiras diferenciadas e as conceituações das representações sociais são designadas por unidades lexicais que, consideradas como signos de domínios específicos da atividade da comunidade sociocultural, podem ser afirmadas como unidades terminológicas. Verifica-se que cada antropólogo delimita seu campo de estudo e procura conceber nomeações para seus objetos de análise. Temos, por conseguinte, que as subáreas das Ciências Sociais apresentam um vocabulário especializado com a criação de conceitos teóricos que assumem características próprias dentro da obra de cada pesquisador. Contudo, a maioria dos estudiosos dedica-se a fenômenos socioculturais específicos e, com isso, os fatos e elementos da sociedade sob pesquisa tornam-se parte da terminologia daquele autor.

Nesse sentido, acreditamos que as escolhas terminológicas que os tradutores adotam, em seus TTs, correspondem ao que Simeoni (1998; 2007) e Gouanvic (1997; 1999; 2002; 2005) chamam de *habitus* tradutório, conceito cujas bases remontam a teoria sociológica de Pierre Bourdieu (1972; 1980; 1982).

A proposta teórica concernente à tradução é a de que os tradutores são motivados por determinados *habitus* pelos quais se inserem em campos de atuação distintos. De acordo com Bourdieu (1972; 1980), entende-se por *habitus* um conhecimento adquirido em sociedade que permite a regulação das práticas sociais de modo consciente. Esta consciência integra o conjunto das disposições que constituem a competência para que os

agentes (tradutores) tenham acesso a estratégias adequadas e possam obter maiores possibilidades de lucro (sucesso). O *habitus* é constituído, na realidade, por todas as medidas, padrões de ação ou percepção que os indivíduos adquirem por meio de sua experiência social. Ao socializarem-se, os homens incorporam maneiras de pensar, sentir e agir, que são sustentadas pelo coletivo. Bourdieu (1972; 1980a; 1982) considera que estas disposições são a fonte de práticas futuras dos indivíduos.

Notamos que a ação tradutória pode ocorrer, portanto, no interior dos campos em que é gerada pelos TOs, primeiramente, havendo uma atividade constante de adaptação, negociação e reinserção dos dados linguísticos e extra-linguísticos em um ciclo de cooperação e desenvolvimento. Os tradutores são agentes envolvidos nestes procedimentos, de modo a operarem e transformarem o processo tradutório por meio do trabalho de seus *habitus*.

O produto de uma tradução constitui uma vasta área de análise da interação social, o que nos permite ampliar nosso ponto de vista sobre características e valores das sociedades de partida e de chegada. Podemos identificar, por meio de um olhar sociológico, alguns condicionantes sociais que delimitam o *habitus* tradutório contido no léxico terminológico, assim como reconhecer as estratégias de exposição de dados culturais em outras sociedades.

Neste âmbito, por meio da análise de corpus, é possível verificar as recorrências lexicais e terminológicas como tendências à obediência das condutas tradutórias ou à assimilação de um *habitus* recorrente que acaba sendo reconhecido pela observação do produto, ou seja, o TT. A proposta de um padrão para a tradução de termos corrobora, por conseguinte, a visão sociológica de que os tradutores assumem uma dada postura e que se adequam a condutas semelhantes.

Material e método

Para esta investigação, foi compilado um *corpus* principal paralelo, composto pelas obras: *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural* (1968) e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995), de autoria de Darcy Ribeiro; e pelas respectivas traduções para o inglês: *The Civilizational Process* (1968) e *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil* (2000), realizadas, respectivamente, por Betty J. Meggers e Gregory Rabassa.

O levantamento dos dados foi realizado com a utilização das ferramentas *Keywords* e *Concord* do software *WordSmith Tools*, 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.

Da mesma maneira, para extraímos 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 de AC, no contexto de produção dos livros *O processo civilizatório* e *O povo brasileiro*, procedemos, a princípio, o cruzamento entre as listas de palavras-chave em Língua Fonte (LF) de cada uma das respectivas obras. Entre as cem palavras-chave dos corpora acima mencionados, 22 coincidiram, como, por exemplo: “aldeia”; “civilização”; “economia”; “escravos”; “etnia”; “guerra”; “população”; “povos”; “sociedade”; e “subsistência”. O mesmo procedimento foi realizado para as listas de palavras-chave em Língua Meta (LM), revelando o reuso de 20 palavras, tais como: *bureaucracy; capitalism; civilization; colonialism; culture; economy; indigenous; people; population; e village*.

Estes dados revelam uma tendência à reutilização de termos no interior das obras darcynianas, assim como uma dada uniformização do uso da terminologia geral das Ciências Sociais pelo autor. Por conseguinte, no domínio do processo tradutório, observamos como Megger e Rabassa agiram mediante a propagação da linguagem de especialidade, e consideramos as distintas opções lexicais adotadas por cada tradutor como possíveis subsídios para a constituição de novos termos em LM, assim como para a possibilidade de diferentes interpretações dos conceitos sociais discutidos nas duas obras em análise. Abaixo, apresentamos o Quadro 1, com alguns exemplos desses termos:

Quadro 1: Exemplos de Tradução de Termos Simples coocorrentes nas obras do corpus principal em LF e LM.

Termos coocorrentes no par de obras em LF	Opção de Tradução de Meggers e Rabassa
Alienação	<i>Allienation</i>
Aristocracia	<i>Aristocracy</i>
Clã	<i>Clan</i>
Crença	<i>Belief</i>
Incesto	<i>Incest</i>

Verificamos que, em sua maioria, os termos que apresentam reuso 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 Meggers e Rabassa.

Ao analisarmos o emprego do termo “clã”, por exemplo, notamos que o autor aplica um conceito bastante difundido aos contextos brasileiro e latino-americano. O “clã” (*clan*) compreende um grupo de descendência unilinear, podendo ser patrilinear ou matrilinear, sem, contudo, apresentar cooperação entre os membros.

De acordo com o *Dicionário de Ciências Sociais* (1986), o termo “clã” foi originalmente usado em Antropologia para designar a sociedade teutônica⁴ e a escocesa. Para Philpotts (1913), os “clãs” são “grandes grupos de parentesco, organizados em bases agnáticas” e um “clã” é um “parentesco agnático⁵ fixo”.

Lawrence (1937), por sua vez, descreve a existência de grande número de “clãs” nos quais a descendência designa apenas o lado masculino, para os quais sugere o termo “patriclã”. Para os demais grupos, que determinam a descendência feminina, o teórico propõe o termo “matriclã”.

No campo da Antropologia, a obra *African Systems of Kinship and Marriage*, de Radcliffe-Brown (1950), apresenta que:

[...] o termo clã tem sido usado sem nenhuma definição clara. Há [...] muitos tipos diferentes de sistemas de clãs, mas o termo deve aplicar-se somente a um grupo que tem descendência unilinear e no qual todos os membros se considerem parentes num sentido específico. (p. 40)

Dessa forma, notamos as afinidades que a teoria darcyniana estabelece com os estudos socioculturais precedentes, assim como constatamos que os *habitus* das Ciências Sociais e da Antropologia são assimilados para a formulação da subárea da AC, a qual se aplica ao ambiente cultural, social e econômico latino-americano, o que pode mostrar certa necessidade inconsciente de tornar-se explicável pelas concepções definidas pela comunidade mundial de antropólogos.

Outro possível esclarecimento para esse intenso uso da terminologia precedente à criação da AC pode ser oferecido pelo imperativo de descrever fenômenos sociais de “brasilidade” ainda sem nomenclatura determinada, o que leva o autor a recorrer a conceitos abonados pela comunidade de especialistas e posteriormente incluir novos termos e expressões ao conjunto do léxico terminológico 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.

Notamos, também, que a variação passa a fazer parte da conduta tradutória no momento que os tradutores percebem a permeabilidade do texto de Darcy Ribeiro e a capacidade do autor em permitir que sua teoria absorva elementos culturais diversos, primeiramente por meio do uso de termos disseminados por antropólogos e cientistas sociais em nível internacional e, posteriormente, 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. O autor não despreza a influência exercida pelos demais pesquisadores; pelo contrário, absorve o que é indispensável a sua proposta teórica e aplica-a de maneira a explicar o Brasil.

4 A sociedade teutônica, também conhecida como teutões, corresponde aos povos germânicos que viviam ao norte da Europa.

5 Na Antropologia contemporânea, agnação e o adjetivo agnático dizem respeito à descendência comum traçada apenas pelo lado masculino (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1986, p. 29).

Vimos que Meggers e Rabassa, ao lidarem com os TOs darcynianos, notam que não se trata apenas de uma ciência, mas sim de um posicionamento ideológico de identificação com o “ser brasileiro”. É necessário que o tradutor que se propõe a trabalhar os textos dessa Antropologia Brasileira reconheça a conduta seguida pelo autor antes de iniciar seu trabalho. A nosso ver, Rabassa equaciona essa relação de maneira bastante considerável, visto que consegue compreender o *habitus* do 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 ambos os tradutores e na amplitude concedida aos termos, principalmente aos termos que apresentam marcas culturais, por via das alternâncias de termos nos TTs.

Dessa forma, notamos que, nos TTs, houve variação de uso de termos simples no processo de tradução para a LM. Apresentamos, abaixo, o Quadro 2, com alguns exemplos desse fenômeno tradutório:

Quadro 2: Exemplos de Termos Simples coocorrentes nas obras do *corpus* principal em LF e as possíveis variações de Tradução em LM.

Termos Simples coocorrentes no par de obras em LF	Opção de Tradução de Meggers	Opção de Tradução de Rabassa
Adorno/s	<i>Ornament/s</i>	<i>Adornment/s</i>
Agregado/s	<i>Retainer/s</i>	<i>Hired hands</i> <i>Sharecroppers</i> <i>Workers</i> <i>Household servants</i>
Chefe	<i>Head</i>	<i>Chief</i>
Culto	<i>Rite</i>	<i>Cult</i> <i>Worship</i> <i>Ritual</i>
Senhorio	<i>Ruler</i> <i>Landlord</i> <i>Feudal Lord</i> <i>Chief</i> <i>Master</i>	<i>Landowner</i> <i>Lord</i> <i>Mastery</i> <i>Landlord</i> <i>Owner</i> <i>Domain</i>

Observamos que termos como, por exemplo, “adornos”, “chefe”, e “culto” assumem características contextuais distintas e precisam ser descritos sob diferentes perspectivas.

No que concerne à tradução do termo “adorno”, verificamos que os tradutores alternam sua concepção, em LM, entre os conceitos de *ornaments* e *adornments* que, segundo o *Dictionary of Anthropology* (1961), representam, no primeiro caso, ferramentas e métodos usados para adornar o corpo e, no segundo caso, a concepção de peças de troca simbólica, como o ouro, embora sem valor monetário. Notamos, com isso, que os *ornaments* são encontrados entre todos os tipos de civilizações e consistem em objetos ligados aos corpos dos indivíduos, como pinturas e cicatrizes, assim como alterações na aparência física provocadas por processos de mutilação. As “ornamentações” geralmente estão relacionadas a exposições de hierarquias sociais, da sexualidade e dos elementos mágicos de uma comunidade.

Verificamos que o trabalho dos tradutores revela um avanço na tendência de permitir a introdução de suas identidades ao contexto da produção dos TTs, considerando, ainda, as diferenças de sentido implícitas na própria linguagem. Notamos que, a tradução de *O processo civilizatório* mostra-se mais próxima das áreas de especialidade conhecidas pela tradutora, havendo um apagamento de características culturais e mesmo terminológicas no texto de Meggers, ao passo que na tradução de *O povo brasileiro*, Rabassa parece refletir sobre as opções lexicais que se apresentam na LM, recorrendo a textos de outra natureza, como a produção literária nacional, para realizar uma pesquisa de adequação cultural.

A partir dessas constatações, passamos a observar como os tradutores trabalharam o reuso terminológico das expressões fixas e semifixas nas duas obras em análise, considerando a variação que se estabeleceu no processo tradutório da subárea de AC.

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 entre as escolhas lexicais de Meggers e Rabassa é menor, corroborando nossa proposta de que o *habitus* tradutório, quando incorpora os conhecimentos referentes ao campo das Ciências Sociais, tende a manter certa recorrência terminológica. Abaixo, apresentamos o Quadro 3, com exemplos de expressões coocorrentes que não sofreram variação na composição terminológica dos TTs:

Quadro 3: Exemplos de Tradução de Expressões Fixas e Semifixas coocorrentes nas obras do corpus principal em LF e LM

Expressões Fixas e Semifixas coocorrentes no par de obras em LF	Opção de Tradução de Meggers e Rabassa
Classe Social	<i>Social Class</i>
Comunidade Indígena	<i>Indigenous Community</i>
Mercado de Trabalho	<i>Labor Market</i>
Proletariado Externo	<i>External Proletariat</i>
Revolução Industrial	<i>Industrial Revolution</i>

A correlação que se configura entre as expressões fixas e semifixas em *O processo civilizatório* e *O povo brasileiro* está associada, em grande parte, à formação e consolidação das “sociedades modernas”, permeada pela inserção do “capitalismo” em comunidades antes pautadas pela “divisão social do trabalho” e pela “produção de subsistência”. Vemos, por conseguinte, o impacto do crescimento e a desintegração das “comunidades indígenas” (*Indigenous community*) em direção a um processo que culminou na automação e na mecanização de uma sociedade mais completa e diversificada. Darcy Ribeiro retoma, dessa maneira, as leituras apresentadas por Toynbee, na coletânea *A Study of History* (1934-1961), em que o teórico afirma que o colapso social dos grupos humanos condicionou o fracionamento da civilização em três: uma “minoridade dominante”, um “proletariado interno” e um “proletariado externo”.

Tais expressões, cunhadas, a princípio em língua inglesa, como *dominant minority*, *internal proletariat* e *external proletariat*, representam, respectivamente: 1) as minorias que controlavam as sociedades por meio do poder militar e político; 2) a massa de escravos que não podia desprender-se da minoria dominante; e 3) o conjunto de hordas bárbaras que se estabeleceram ao redor das civilizações, com objetivo de sobrepujá-las.

Este conjunto de práticas sociais direcionou os movimentos sociais que condicionaram a industrialização e a mercantilização, os quais, por sua vez, deram origem à “Revolução Industrial”. Da mesma maneira que as expressões anteriores, a noção de uma *Industrial Revolution* surgiu antes do conceito de “Revolução Industrial” e representou a soma total de transformações relativamente rápidas – nos campos econômicos, sociais e intelectuais – que provocaram o surgimento da sociedade industrializada na Inglaterra entre 1760 e 1860.

Por conseguinte, as expressões utilizadas em comum entre as duas obras do corpus principal e suas respectivas traduções representam uma intercalação teórica com os precedentes históricos que discorrem sobre o evolucionismo social com alcance mundial. Por tal razão, as expressões geralmente configuram traduções para o português de uma terminologia fundada, primordialmente, entre cientistas sociais europeus e norte-americanos. Neste momento, observamos a absorção e não a criação de uma teoria, o que pode explicar a acentuada regularidade nos padrões terminológicos em LF e LM.

No entanto, ao voltarmos nossa análise para o âmbito da variabilidade conceitual, verificamos que as alterações entre expressões fixas e semifixas nos TOs e nos TTs ocorrem com maior frequência no domínio que abrange os atores, atos e fenômenos sociais concernentes, em sua maioria, ao ambiente social latino-americano e brasileiro. Apresentamos, abaixo, o Quadro 4, com alguns dos exemplos deste fenômeno:

Quadro 4: Exemplos de Expressões Fixas e Semifixas coocorrentes nas obras do corpus principal em LF e as possíveis variações de Tradução em LM

Expressões Fixas e Semifixas coocorrentes no par de obras em LF	Opções de Tradução de Meggers	Opções de Tradução de Rabassa
Aldeia Indígena Diferenciada	<i>Undifferentiated Horticultural Village</i>	<i>Undifferentiated Agricultural Village</i>
Escravidão do Indígena	<i>Enslavement of the Indigenous Population</i>	<i>Enslavement of Natives</i>
Etnia Tribal	<i>Tribal Ethnic Group</i>	<i>Tribal Ethnicity</i>
Matriz Étnica	<i>Ethnic Group</i>	<i>Ethnic Base</i>
Povo testemunho	<i>Witness People</i>	<i>People who have watched the intrusions without losing former cultural integrity altogether</i>

Com a expansão da dominação europeia e a entrada dos colonizadores, os habitantes das “aldeias” foram submetidos ao processo de “escravização do indígena”. A concepção de “escravidão” (*slavery*), por sua vez, apresenta-se como uma relação de domínio/submissão entre os homens. Tanto em LF quanto em LM, o princípio básico do conceito envolve as disposições legais que permitem a posse de um “senhor” sobre a vida dos “povos escravizados”. Assim, o elemento essencial de um processo de “escravização” é o direito de forçar os “escravos” (*slaves*) a trabalhar ou prestar outros serviços sem remuneração, além de lhes tolher o direito à liberdade.

No ambiente social latino-americano, essa conduta dominadora partiu dos conquistadores portugueses e espanhóis, os quais, considerando-se superiores nos aspectos físicos, econômicos e culturais, promoveram uma “marcha de dominação” sobre os povos

locais, geralmente indígenas. Para Meggers, verificamos que os grupos dominados eram *Indigenous populations*, o que remonta à constituição de pequenas sociedades estruturadas e regidas por valores e leis próprias. Rabassa, por sua vez, direciona a compreensão do público da Cultura Meta para o fato de que o processo de “escravização” atingiu o grupo de habitantes nativos do território brasileiro. Sob a ótica deste tradutor, as relações de “interação” e de “identidade” com a “terra” são colocadas em evidência, em detrimento do conteúdo sócio-organizacional apresentado pelas “sociedades indígenas”, o qual é suprimido da noção contida no item lexical *natives*.

Dessa forma, notamos que os exemplos relacionados à variação na tradução das expressões fixas e semifixas corroboram nossa análise de que Meggers aproximou sua produção textual do TT das proposições teóricas que desenvolveu para as próprias obras, utilizando-se de uma terminologia recorrente aos campos das Ciências Sociais e da Antropologia. Ao contrário deste *habitus* tradutório voltado para a teorização e para um alcance maior das proposições metodológicas de estudo do processo civilizatório, 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

Com o auxílio da abordagem teórico-metodológica baseada em corpus, foi possível comparar, de modo empírico, os dados de formulação e variação terminológica e social dos conceitos presentes nos TOs e nos TTs. Dessa forma, a interdisciplinaridade adotada e o uso de ferramentas de busca permitiram-nos verificar, ainda, as possíveis alterações de sentido contidas nas escolhas lexicais de autor e tradutores para termos e expressões frequentes em textos das Ciências Sociais e da Antropologia, como, por exemplo: “consanguinidade”, “caipira”, “capanga”, “favela” e “jagunço”. Com isso, procuramos encontrar as bases formadoras para um *habitus* tradutório comum e para uma conscientização do papel social do tradutor e do TT.

A escolha pelas obras darcynianas como corpus principal paralelo adequou-se aos propósitos de nossa pesquisa por favorecer o contato com uma teorização antropológica inovadora, a qual defendia o Brasil enquanto nação independente e mostrava os fundamentos de consolidação da nacionalidade brasileira. Sendo assim, Darcy Ribeiro trouxe à tona diversos aspectos da culturalidade nacional a serem trabalhados no âmbito da linguagem de especialidade da Antropologia, criando novos termos e referindo-se a vários elementos de “brasileidade” para a construção de seu ambiente de análise.

Analisamos, ainda, que a variabilidade das escolhas lexicais coloca os tradutores em uma posição importante como constituidores de novos termos e mediadores das relações conceituais. Observamos 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 apreensão das relações entre os *habitus* contidos nos TOs e a realocação dos mesmos na sociedade de chegada.

O *software WordSmith Tools*, por meio de suas ferramentas e utilitários, facilitou consideravelmente a pesquisa de uma grande quantidade de dados, obtidos de maneira muito mais rápida e precisa do que manualmente. As linhas de concordância serviram de

apoio e esclareceram dúvidas em relação à terminologia levantada, ao apresentarem os cotextos nos quais os termos e expressões estão inseridos. As concordâncias também permitiram observar a organização das palavras dentro dos sintagmas, favorecendo a análise de que os termos não têm significado independentes, visto que seus elementos interrelacionam-se criando especificidades próprias de acordo com o contexto a que se aplicam na Cultura Fonte ou na Cultura Meta.

Constatamos que as expressões fixas e semifixas são comumente formadas, por Darcy Ribeiro, por meio da composição e associação entre termos em português, como, por exemplo, em “índio” → “índio missioneiro” → “índio missioneiro desvirilizado”. Verificamos que os tradutores também recorrem ao emprego de expressões produzidas da mesma forma, como, por exemplo: *Indian* → *missionary Indian* → *tame missionary Indian*.

Como mencionado anteriormente, esses fatores favoreceram a observação de um comportamento recorrente por parte dos tradutores, o qual nos levou a trabalhar as questões sociais envolvidas no processo e no produto tradutório (TTs) por meio da verificação da variabilidade lexical das escolhas terminológicas dos tradutores com o auxílio da teoria e das ferramentas da Linguística de *Corpus*.

Ao analisarmos estes elementos, notamos que a tradução constitui-se enquanto 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 das obras darcynianas, 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.

Dessa forma, diante dos resultados obtidos, esperamos que este estudo possa oferecer uma contribuição para os Estudos da Tradução Baseados em Corpus, para a Linguística de Corpus e para a Sociologia da Tradução. Esperamos também que os dados aqui apresentados possam fornecer subsídios a professores, pesquisadores, tradutores, alunos de tradução, bem como profissionais da área de Ciências Sociais, no sentido de promover a conscientização acerca das diferenças socioculturais contidas no léxico de especialidade e, também, de oferecer material de suporte para futuras traduções e para o desenvolvimento do *habitus* tradutório.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 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*. London and New York Routledge: 1992.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

_____. Linguística de corpus: histórico e problemática. *DELTA: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

_____. *Le sens pratique*. Paris: Éd. de Minuit, 1980a.

_____. *Questions de sociologie*. Paris: Éd. de Minuit, 1980b.

_____. *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz, 1972.

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. 65 p.

_____. *Padrões de estilo de tradutores: um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*. 2005. 512 f. Tese (Livre-Docência em Tradução) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

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].

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Diccionario de Ciencias Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GOUANVIC, J. 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.

_____. The Stakes of Translation in Literary Fields. *Across Languages and Cultures*, v. 3, n. 2, p. 159-168, 2002.

_____. *Sociologie de la traduction: la science-fiction américaine dans l'espace culturel français des années 1950*. Arras: Artois Presses Université, 1999.

_____. 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. (Ed.). *Translation as Intercultural Communication: selected papers from the EST Congress Prague*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995. p. 33-44.

LAWRENCE, W. E. Alternating Generations in Australia. In: MURDOCK, G.P. (Org.) *Studies in the Science of Society*. New Haven: Yale University Press, 1937.

MICELI, S. et al. *História das Ciências Sociais no Brasil*. v. 1. São Paulo: Inep, 1989.

PHILPOTTS, B. S. *Kindred and Clan*. Cambridge: Cambridge University Press, 1913.

RADCLIFFE-BROWN, A. R.; FORDE, C. D. (Org.). *African System of Kinship and Marriage*. London: Oxford University Press, 1950.

RIBEIRO, D. *O processo Civilizatório*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968.

_____. *The Civilizational Process*. Translated by Betty M. Meggers. Washington: Smithsonian Institution Press, 1968.

_____. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil*, Translated by Gregory Rabassa. Gainesville: University Press of Florida, 2000.

SIMEONI, D. 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.

_____. The Pivotal Status of the Translator's Habitus. *Target*, v. 10, n. 1, p. 1-39, 1998.

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]