

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS
v. 45, n. 2

LINGUÍSTICA: INTERFACES

REVISTA ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571
CEP 13083-859 - Cidade Universitária
Barão Geraldo - Campinas - SP
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Comissão Editorial

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

Editor responsável

Marcelo Módolo

Revisão, normatização, revisão de língua estrangeira e diagramação

Letraria

Conselho Editorial

Aldir Santos de Paula (UFAL), Alessandra Del Re (UNESP), Alvaro Luiz Hattnher (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 Hattnher (UNESP), Mauricio Mendonça Cardozo (UFPR), Márcia Maria Caçado Lima (UFMG), Mário Eduardo Viaro (USP), Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Neusa Salim Miranda (UFJF), Norma Discini (USP), Pedro Luis Navarro Barbosa (UEM), Raquel Salek Fiad (UNICAMP), Renata Ciampone Mancini (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Ronaldo Teixeira Martins (UNIVAS), Rosane de Andrade Berlinck (UNESP), Sanderléia Roberta Longhin Thomazi (UNESP), Sandra Denise Gasparini Bastos (UNESP), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP), Seung Hwa Lee (UFMG), Sheila Elias de Oliveira (UNICENTRO), Sonia Maria Lazzarini Cyrino (UNICAMP), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS)

Publicação quadrimestral

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

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

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

Quadrimestral

ISSN 14130939

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	366
NOMINATA DE PARECERISTAS	367
AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: L1	
Algumas considerações a respeito da alternância verbal na aquisição do português brasileiro <i>Carla Pereira Minello</i>	386
Erros na fala da criança e instâncias subjetivas na sua relação com a língua <i>Irani Rodrigues Maldonade</i>	397
Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil <i>Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante</i> <i>Andressa Toscano Moura de Caldas Barros</i> <i>Paula Michely Soares da Silva</i> <i>Paulo Vinícius Ávila Nóbrega</i>	411
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	
Léxico, leitura e livro didático: uma tríade em análise no ensino do português <i>Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz</i>	427
Oficinas de <i>fanfictions</i> na escola: investigando práticas de revisão e reescrita <i>Larissa Giacometti Paris</i>	441
Entoação e ensino de língua <i>Maíra Sueco Maegava Córdula</i>	452
Reflexões sobre o ensino de língua materna: a relação entre concepção de língua e construção dos sentidos <i>Maria Eunice Barbosa Vidal</i>	463
ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA/LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Língua e cultura no curso de graduação em Letras: uma reflexão sobre as concepções de alunos, Projeto Político Pedagógico e programas de ensino <i>Ana Cristina Biondo Salomão</i>	474
A Análise de Necessidades e sua relação com cursos e avaliação de proficiência em inglês para um grupo de pilotos militares brasileiros <i>Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva</i>	490
Abordagem, método e técnica: diálogos e duelos <i>Diego Moreno Redondo</i>	504

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E MULTICULTURALISMO

Constituição de identidades étnico-linguísticas e práticas de letramentos em 519
comunidades bilíngues/multilíngues de descendentes de poloneses no Paraná
Bernardete Ryba

FILOLOGIA

A negligência e a preguiça dos naturais no governo do Morgado de Mateus – 528
aspectos discursivos e ideológicos veiculados em um ofício ascendente
Renata Ferreira Munhoz

LINGUÍSTICA DE CORPUS

WordSmith Tools: para uma análise da coesão sequencial em redações 540
dissertativas argumentativas
Daniela Faria Grama

NEUROLINGUÍSTICA

Interações fictivas enquanto estratégia comunicativa em sujeitos com 555
agramatismo: um estudo de caso
Lou-Ann Kleppa

As palavras na ponta-da-língua e o funcionamento integrado das funções 566
psicológicas superiores
Marcus Vinicius Borges Oliveira

Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística 582
Mirian Cazarotti Pacheco

PSICOLINGUÍSTICA

O desempenho de crianças em fase de alfabetização em avaliações de leitura 595
e escrita
Mariana Terra Teixeira
Bernardo Kolling Limberger
Augusto Buchweitz

TRADUÇÃO

Concepções de tradução e o papel do tradutor em blogs e redes sociais 611
Erica L A Lima

A tradução de termos culturalmente marcados em algumas obras de Jorge 625
Amado para a língua inglesa
Laura de Almeida
Ivanir Azevedo Delvizio

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Paisagem linguística como instrumento de políticas linguísticas em uma 638
colônia de imigração suábica/alemã

Adriana Dalla Vecchia

Uma Língua Inglesa para chamar de minha: equivocções sobre o bom 651
falante de inglês

Helena Regina Esteves de Camargo

APRESENTAÇÃO

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 164 artigos, dos quais 88 tiveram sua publicação aprovada pelos pareceristas. Todos os artigos são provenientes de comunicações apresentadas durante o 63º Seminário do GEL (2015), realizado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 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 93 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 (Nominata de pareceristas), 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

NOMINATA DE PARECERISTAS

ADAIL UBIRAJARA SOBRAL, Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

ADRIANA MARCON, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, São Paulo, Brasil

ADRIANA ZAVAGLIA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ADRIANE TERESINHA SARTORI, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

ADRIANO APRIGLIANO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ÁGUEDA APARECIDA DA CRUZ BORGES, Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

ALDIR SANTOS DE PAULA, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil

ALESSANDRA DEL RÉ, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

ALICE VIEIRA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ALINE DA CRUZ, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

ANA JOSEFINA FERRARI, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, Matinhos, Paraná, Brasil

ANA LUIZA ARTIAGA RODRIGUES DA MOTTA, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

ANA MARIA DI RENZO, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

ANA PAULA SCHER, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ANDRÉ MALTA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ANGEL H. CORBERA MORI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ANGELA CECÍLIA DE SOUZA RODRIGUES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ANGÉLICA RODRIGUES, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

ANNA CHRISTINA BENTES DA SILVA, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ANNA FLORA BRUNELLI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

ANNA LUIZA CAMPANHÃ BAUER, Sem vínculo institucional

ANNA MARIA GRAMMATICO CARMAGNANI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ANTONIO CARLOS SANTANA DE SOUZA, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

ANTONIO CARLOS SILVA DE CARVALHO, Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

APARECIDA DE FÁTIMA BUENO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

APARECIDA NEGRI ISQUERDO, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

ARIANI DI FELIPPO, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

ARTARXERXES TIAGO TÁCITO MODESTO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Cubatão, São Paulo, Brasil

ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO, Professor Emérito da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil e Professor Titular Convidado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ATÍLIO BUTTURI JUNIOR, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

AUGUSTO BUCHWEITZ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

AUREA SUELY ZAVAM, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

BEATRIZ PROTTI CHRISTINO, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

BETH BRAIT, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

BRENO WILSON LEITE MEDEIROS, Sem vínculo institucional

BRUNO OLIVEIRA MARONEZE, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

CARLOS ALEXANDRE VICTORIO GONÇALVES, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

CARLOS AUGUSTO BAPTISTA ANDRADE, Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

CARLOS EDUARDO MENDES DE MORAES, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

CARLOS PIOVEZANI, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

CAROLA RAPP, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

CAROLINA P. FEDATTO, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS),
Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

CÁSSIO FLORÊNCIO RUBIO, Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia-Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil

CILAINE ALVES CUNHA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São
Paulo, Brasil

CLÁUDIA HILSDORF ROCHA, Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

CLAUDIA MARIA XATARA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

CLAUDIA REGINA BRESCANCINI, Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

CLAUDIA REGINA CASTELLANOS PFEIFFER, Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

CLAUDIA ZAVAGLIA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

CLAUDIO AQUATI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

CLEUDEMAR FERNANDES, Universidade Federal de Uberlândia (UFU),
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

CRISTINA DOS SANTOS CARVALHO, Universidade do Estado da Bahia
(UNEB), Salvador, Bahia, Brasil

CRISTINA MARTINS FARGETTI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

CRISTINE GORSKI SEVERO, Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

DERMEVAL DA HORA, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João
Pessoa, Paraíba, Brasil

DILSON FERREIRA CRUZ JÚNIOR, Universidade de São Paulo (USP), São
Paulo, São Paulo, Brasil

DIRCEU CLEBER CONDE, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
São Carlos, São Paulo, Brasil

EDUARDO GUIMARÃES, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas, São Paulo, Brasil

EDUARDO PENHABEL DE SOUZA, Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

EDVALDO A. BERGAMO, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito
Federal, Brasil

EDVANIA GOMES DA SILVA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

EDWIGES MARIA MORATO, Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ELAINE CRISTINA CINTRA, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João
Pessoa, Paraíba, Brasil

ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA, Universidade Federal da Bahia (UFBA),
Salvador, Bahia, Brasil

ELIANA DE ALMEIDA, Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT), Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil

ELIANA GABRIELA FISCHER, Universidade de São Paulo (USP), São
Paulo, São Paulo, Brasil

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA, Universidade
Estadual Paulista, "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

ELIS DE ALMEIDA CARDOSO CARETTA, Universidade de São Paulo, São
Paulo, São Paulo, Brasil

ELISA BATTISTI, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

ELISABETTA SANTORO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São
Paulo, Brasil

ELIZABETH HARKOT-DE-LA-TAILLE, Universidade de São Paulo (USP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA, Universidade Federal de
Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

EMERSON DA CRUZ INÁCIO, Universidade de São Paulo (USP), São
Paulo, São Paulo, Brasil

EMERSON DA CRUZ INÁCIO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

EMERSON DE PIETRI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ERICA LIMA, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ERICA REVIGLIO ILIOVITZ, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

EROTILDE GORETI PEZATTI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

ESMERALDA VAILATI NEGRÃO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ESTER MIRIAN SCARPA, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

EUGÊNIO VINCI DE MORAES, Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, Paraná, Brasil

EVANDRA GRIGOLETTO, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

EVANI DE CARVALHO VIOTTI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

FABIANA CRISTINA KOMESU, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

FABIELE STOCKMANS DE NARDI, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

FÁBIO CESAR ALVES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

FÁBIO ELIAS VERDIANI TFOUNI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

FÁBIO AKCELRUD DURÃO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

FÁBIO CÉSAR MONTANHEIRO, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, Minas Gerais, Brasil

FABRÍCIO POSSEBON, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

FELIPE VENÂNCIO BARBOSA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

FERNANDA CORREA SILVEIRA GALLI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

FERNANDA MUSSALIM, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

FILOMENA SANDALO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

FLÁVIA BEZERRA DE MENEZES HIRATA VALE, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

FLAVIANE ROMANI FERNANDES SVARTMAN, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

FRANCISCO ALVES FILHO, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil

FRANTOME BEZERRA PACHECO, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil

GERALDO TADEU SOUZA, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil

GILBERTO DE CASTRO, Universidade Federal do Paraná (UFP), Curitiba, Paraná, Brasil

GILBERTO FIGUEIREDO MARTINS, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

GIOVANA FERREIRA GONÇALVES, Universidade de Santa Maria (USM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

GISELA COLISCHONN, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

GISELE CÁSSIA DE SOUSA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

GLADIS MARIA DE BARCELLOS ALMEIDA, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

GLADIS MASSINI-CAGLIARI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

GRAÇA RIO-TORTO, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), Coimbra, Portugal

GRAZIELA ZANIN KRONKA, Universita Karlova v Praze, Praga, República Tcheca

GRENISSA BONVINO STAFUZZA, Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil

HÉLCIUS BATISTA PEREIRA, Universidade Paulista (UNIP), São Paulo, São Paulo, Brasil

HELENA BONITO COUTO PEREIRA, Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo, São Paulo, Brasil

HELENA DE OLIVEIRA BELLEZA NEGRO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

HELENA DE SOUZA BRITTO, Sem vínculo institucional

HÉLIO DE SEIXAS GUIMARÃES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

HENRIQUE MONTEAGUDO, Universidade de Santiago de Compostela (USC), Santiago de Compostela, Galiza, Espanha.

IEDA MARIA ALVES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ISADORA VALENCISE GREGOLIN, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

IVÃ CARLOS LOPES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

IVO DA COSTA DO ROSARIO, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

JAIME GINZBURG, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

JEAN CRISTTUS PORTELA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

JEFFERSON CANO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas, São Paulo, Brasil

JOCELI CATARINA STASSI-SÉ, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

JOHN MILTON, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo,
Brasil

JOSÉ BORGES NETO, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba,
Paraná, Brasil

JOSÉ SUELI DE MAGALHÃES, Universidade Federal de Uberlândia (UFU),
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

JULIANO DESIDERATO ANTONIO, Universidade Estadual de Maringá
(UEM), Maringá, Paraná, Brasil

JUSSARA ABRAÇADO, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói,
Rio de Janeiro, Brasil

KAREN SAMPAIO BRAGA ALONSO, Universidade Federal do Rio de
Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS, Universidade Estadual
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

KELCILENE GRÁCIA-RODRIGUES, Universidade Federal do Mato Grosso
do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

LARA FRUTOS GONZÁLEZ, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo,
São Paulo, Brasil

LARISSA CRISTINA BERTI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" (UNESP), São Paulo, Brasil

LAURO JOSÉ SIQUEIRA BALDINI, Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

LEDA VERDIANI TFOUNI, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão
Preto, São Paulo, Brasil

LEONARDO MARCOTULIO, Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

LÍGIA NEGRI, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná,
Brasil

LILIAN CRISTINE HUBNER, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

LILIAN FERRARI, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

LOURENÇO CHACON, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil

LÚCIA REGIANE LOPES-DAMASIO, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

LUCIA ROTTAVA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

LUCIANA SALAZAR SALGADO, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

LUCIANE CORREA FERREIRA, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

LUCIANE DE PAULA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

LUCIANI ESTER TENANI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São Paulo, Brasil

LUCÍLIA MARIA ABRAHÃO SOUSA ROMÃO, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

LUIZ CARLOS CAGLIARI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

LUZIA APARECIDA OLIVA DOS SANTOS, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso, Brasil

LUZMARA CURCINO FERREIRA, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

MANOEL FRANCISCO GUARANHA, Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), São Paulo, São Paulo, Brasil

MANOEL LUIZ GONÇALVES CORRÊA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MANOEL MOURIVALDO SANTIAGO ALMEIDA, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

MARCELLO MODESTO DOS SANTOS, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARCELO MÓDOLO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARCIA ARRUDA FRANCO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MÁRCIA CANÇADO, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

MARCIA DO AMARAL PEIXOTO MARTINS, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MÁRCIA SANTOS DUARTE DE OLIVEIRA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARCOS AURÉLIO BARBAI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

MARCOS BAGNO, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

MARCOS LOPES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARCOS LUIZ WIEDEMER, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MARCOS ROGÉRIO MARTINS COSTAS, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARCUS MAIA, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MARIA APARECIDA CORREA RIBEIRO TORRES MORAIS, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIA APARECIDA LINO PAULIUKONIS, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MARIA AUGUSTA DA COSTA VIEIRA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIA BEATRIZ NASCIMENTO DECAT, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

MARIA CARLOTA ROSA, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MARIA CÉLIA CORTEZ PASSETTI, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

MARIA CLARA PAIXÃO DE SOUSA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIA CLARA PIVATO BIAJOLI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

MARIA CRISTINA ANDRADE DOS SANTOS, Sem vínculo institucional

MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA, Universidade Estadual do Oeste da Bahia (UFOB), Barreiras, Bahia, Brasil

MARIA DE FATIMA DE ALMEIDA BAIA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

MARIA EDUARDA GIERING, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

MARIA ESTER VIEIRA DE SOUSA, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

MARIA HELENA DA NÓBREGA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIA HELENA DE MOURA NEVES, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil e Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIA HELENA VOORSLUYS BATTAGLIA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIA JOSÉ CARDOSO LEMOS, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MARIA JULIA FONSECA FURTADO, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

MARIA LÚCIA DA CUNHA VICTÓRIO DE OLIVEIRA ANDRADE, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIA LÚCIA LEITÃO DE ALMEIDA, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MARIA MARGARIDA MARTINS SALOMÃO, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

MARIA MAURA DA CONCEIÇÃO CEZÁRIO, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MARIA REGINA MOMESSO, Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

MARIA SÍLVIA BETTI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIA VALÍRIA ADERSON DE MELLO VARGAS, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIANGELA DE ARAÚJO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIANGELA RIOS DE OLIVEIRA, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

MARÍLIA BLUNDI ONOFRE, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

MARILZA DE OLIVEIRA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARINA CÉLIA MENDONÇA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

MARIO LUIZ FRUNGILLO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

MARISTELA CURY SARIAN, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

MARIZE MATTOS DALL AGLIO HATTNER, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

MARLON LEAL RODRIGUES, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso do Sul, Brasil

MAYUMI DENISE SENOI ILARI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MICHAEL J. FERREIRA, Georgetown University, Washington DC, United States

MICHELE SCHMITT, Instituto Federal Sul Riograndense (IFSul), Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil

MOISÉS OLÍMPIO FERREIRA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Bambuí, Minas Gerais, Brasil

MONICA FILOMENA CARON, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

MONICA GRACIELA ZOPPI FONTANA, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

MÔNICA MAGALHÃES CAVALCANTE, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

NATHALIA REIS FERNANDES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

NEIDE THEREZINHA MAIA GONZÁLEZ, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

NEIVA DE AQUINO ALBRES, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

NELSON SCHAPOCHNIK, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

NELSON VIANA, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

NILCE MARIA DA SILVA, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

NORMA DISCINI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

OLGA FERREIRA COELHO SANSONE, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

OTO ARAÚJO VALE, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

PATRÍCIA SILVESTRE LEITE DI IÓRIO, Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

PAULO JEFERSON PILAR ARAÚJO, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil

PAULO ROBERTO GONÇALVES SEGUNDO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

PAULO SÉRGIO DE SOUZA JÚNIOR, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

PAULO CHAGAS DE SOUZA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

PAULO RAMOS, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

PEDRO FARIAS FRANCELINO, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

PEDRO LUÍS NAVARRO BARBOSA, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

PERMÍNIO SOUZA FERREIRA, Universidade do Estado da Bahia (UNESB), Bahia, Brasil

PETRILSON ALAN PINHEIRO DA SILVA, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

PHABLO ROBERTO MARCHIS FACHIN, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

PHILIPPE WILLEMART, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

PLÍNIO ALMEIDA BARBOSA, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

RAFAEL DIAS MINUSSI, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

RAINER ENRIQUE HAMEL, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, D.F., México

RAQUEL MEISTER KO FREITAG, Universidade Federal do Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

RAQUEL SALEK FIAD, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas, São Paulo, Brasil

RAUER RIBEIRO RODRIGUES, Universidade Federal do Mato Grosso
(UFMS), Corumbá, Mato Grosso, Brasil

REGINA CÉLIA PAGLIUCHI DA SILVEIRA, Sem vínculo institucional

RENATA BIANCHI DE BARROS, Universidade do Vale do Sapucaí
(UNIVAS), Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

RENATA COELHO MARCHEZAN, Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

RENATA FERREIRA COSTA, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São
Cristóvão, Sergipe, Brasil

RENATO CAIXETA SILVA, Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

RICARDO CAVALIERE, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói,
Rio de Janeiro, Brasil

ROBERTO DE FREITAS JR., Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

ROBERTO GOMES CAMACHO, Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

ROBERTO LEISER BARONAS, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

RODOLFO ILARI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas, São Paulo, Brasil

ROGÉRIO VICENTE FERREIRA, Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

RONALD TAVEIRA CRUZ, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

ROSANA DO CARMO NOVAES PINTO, Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ROSANA MARA KOERNER, Universidade da Região de Joinville
(UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil

ROSANE DE ANDRADE BERLINCK, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

ROSANE DE SÁ AMADO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ROSANE ROCHA PESSOA, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

ROXANE HELENA RODRIGUES ROJO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

SANDERLÉIA ROBERTA LONGHIN THOMAZI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

SANDRA APARECIDA FERREIRA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

SANDRA DENISE GASPARINI-BASTOS, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

SEBASTIÃO CARLOS LEITE GONÇALVES, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

SEBASTIÃO ELIAS MILANI, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

SEUNG-HWA LEE, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

SHEILA ELIAS DE OLIVEIRA, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

SHEILA VIEIRA DE CAMARGO GRILLO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

SÍLVIO RIBEIRO DA SILVA, Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG), Jataí, Goiás, Brasil

SIMONE CAPUTO GOMES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

SÍRIO POSSENTI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

SORAYA MARIA ROMANO PACÍFICO, Universidade de São Paulo (USP),
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

STELLA ESTHER ORTWEILER TAGNIN, Universidade de São Paulo
(USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

SUZANA MARIA LUCAS SANTOS DE SOUZA, Universidade Federal do
Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

TAISA PERES DE OLIVEIRA, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
(UFMS), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

TEREZINHA DE JESUS MACHADO MAHER, Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

TONY BERBER SARDINHA, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

VAGNER CAMILO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo,
Brasil

VALÉRIA FARIA CARDOSO-CARVALHO, Universidade do Estado de
Mato Grosso (UNEMAT), Alto Araguaia, Mato Grosso, Brasil

VÂNIA CRISTINA CASSEB GALVÃO, Universidade Federal de Goiás
(UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

VANIA MARIA LESCANO GUERRA, Universidade Federal do Mato Grosso
do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, Brasil

VANICE OLIVEIRA SARGENTINI, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

VERA LUCIA MENESES DE OLIVEIRA E PAIVA, Universidade Federal de
Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

VÉRONIQUE MARIE BRAUN DAHLET, Universidade de São Paulo (USP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

VIOLETA VIRGÍNIA RODRIGUES, Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

WAGNER CARVALHO DE ARGOLO NOBRE, União Metropolitana de
Educação e Cultura (UNIME), Lauro de Freitas, Bahia, Brasil

WALDEMAR FERREIRA NETTO, Universidade de São Paulo (USP), São
Paulo, São Paulo, Brasil

WALKYRIA MARIA MONTE MÓR, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

WILTON JOSÉ MARQUES, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Algumas considerações a respeito da alternância verbal na aquisição do português brasileiro

Carla Pereira Minello

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
carlaminello@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.718>

Resumo

Neste artigo, propõe-se uma discussão sobre o fenômeno da alternância causativo-incoativa na aquisição do português brasileiro por meio de dados de produção espontânea. Toma-se como ponto de partida o fato de que na forma anticausativa é possível recuperar um causador implícito, ao contrário do que acontece nas sentenças inacusativas, o que evidencia estruturas diferentes para essas duas construções. Toma-se, como hipótese, que a criança, no processo de aquisição da linguagem, é sensível à diferença existente entre as anticausativas e os inacusativos.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; alternância verbal; anticausativo; inacusativo; português brasileiro.

Some Considerations about Verbal Alternation in the Acquisition of Brazilian Portuguese

Abstract

This paper discusses the causative-inchoative alternation in the acquisition of Brazilian Portuguese by examining data that contain childrens' spontaneous production. The starting point of this article is that it is possible to identify an implicit causer in anti-causatives, which is not possible in unaccusatives. This fact reveals that there are different structures for these constructions. The hypothesis for this study is that children is able to perceive the difference between anticausative and unaccusative structures in the language acquisition process.

Keywords: language acquisition; verbal alternation; anticausatives; unaccusatives; Brazilian Portuguese.

Introdução

A alternância causativo-incoativa é um fenômeno caracterizado por verbos que apresentam uma forma transitiva, como ilustrada em (1a) e uma forma anticausativa, forma decorrente da alternância causativo-incoativa, ilustrada em (1b)¹.

- (1) a. A Maria quebrou o vaso
b. O vaso quebrou

A alternância causativo-incoativa não é permitida com todo verbo transitivo, como pode ser observado em (2).

¹ Há uma variedade na terminologia ligada ao fenômeno da alternância verbal de verbos causativos: alternância causativa, alternância ergativa, alternância transitiva, entre outros. Para os propósitos deste trabalho, será adotada a terminologia alternância causativa-incoativa (SCHER et al., 2009). O mesmo vale para a forma intransitiva, que será neste trabalho tratada como anticausativa (ALEXIADOU et al., 2006).

- (2) a. A Maria cortou o pão
b. *O pão cortou

As sentenças transitivas que permitem que ocorra alternância causativo-incoativa são aquelas em que o verbo na sua forma transitiva é um verbo causativo. Verbos causativos licenciam todo tipo de argumento externo, como um agente (3a), causador (3b), evento-causador (3c) e instrumento (3d) (ALEXIADOU et al., 2006).

- (3) a. O João quebrou a janela
b. A tempestade quebrou a janela
c. As marteladas do João quebraram a janela
d. A pedra quebrou a janela / Eu quebrei a janela com uma pedra

Outra restrição é que as anticausativas ocorrem apenas com determinados argumentos internos:

- (4) a. He broke his promise / the contract / the world record
Ele quebrou sua promessa / o contrato / o recorde mundial
b. *His promise / *the contract / *the world record broke
**Sua promessa / *o contrato / *o recorde mundial quebrou*
- (5) a. He broke the vase / *Ele quebrou o vaso*
b. The vase broke / *O vaso quebrou*

Como pode ser observado inicialmente, não são todos os verbos transitivos que sofrem alternância causativo-incoativa e essa ocorre apenas com determinados tipos de argumento interno. Nas seções seguintes serão apresentados argumentos que distanciam sentenças inacusativas de sentenças anticausativas e que colocam a última mais próxima às sentenças passivas, apresentando qual a proposta adotada por este trabalho e, por fim, serão apresentados dados preliminares de aquisição, trazendo algumas considerações.

Do causativo ao anticausativo

As análises canônicas para alternância causativo-incoativa propõem que a forma anticausativa não possui um argumento externo implícito, em comparação com sentenças passivas, como *O vaso foi quebrado*, em que há um argumento externo implícito (ALEXIADOU et al., 2006). Uma dessas análises pressupõe uma regra lexical de causativização, em que a forma causativa (transitiva) é derivada da forma anticausativa (DOWTY, 1979).

A segunda proposta considera a forma causativa do verbo como a forma básica, e a forma anticausativa derivada desta, em que a perda do argumento externo ocorre via regra lexical de detransitivização (LEVIN; RAPPAPORT-HOVAV, 1995; REINHART, 2000). Na detransitivização existiria uma forma verbal transitiva primitiva que, por meio da aplicação de uma regra lexical, levaria à perda de qualquer argumento externo implícito, resultando em um afastamento entre as anticausativas e a passiva verbal. Evidências usadas para justificar uma provável detransitivização estão relacionadas a distinções entre passivas e anticausativas presentes no inglês: sentenças passivas podem ser modificadas por *by*-phrases e advérbios orientados para o agente e permitem controle em sentenças adverbiais de finalidade (*purpose clauses*), enquanto que esses processos

não são permitidos nas anticausativas, conforme ilustrado nas sentenças de (6) a (8)² (ALEXIADOU et al., 2006).

- (6) a. The boat was sunk *by Bill* / *O barco foi afundado pelo Bill*
b. *The boat sank *by Bill* / **O barco afundou pelo Bill*
- (7) a. The boat was sunk *on purpose* / *O barco foi afundado de propósito*
b. *The boat sank *on purpose* / ?*O barco afundou de propósito*
- (8) a. The boat was sunk *to collect the insurance* / *O barco foi afundado para coletar o seguro*
b. *The boat sank *to collect the insurance* / ?*O barco afundou para coletar o seguro*

Uma terceira proposta, mais recente (ALEXIADOU et al., 2006), não parte de regras lexicais mas assume que duas formas alternantes não estão em uma relação derivacional, ou seja, nem a forma intransitiva derivaria da forma transitiva e nem forma transitiva derivaria da forma intransitiva. As autoras defendem que as evidências contra a causativização e contra a detransitivização são encontradas nas diferenças translíngüísticas relacionadas aos argumentos externos de passivas e de sentenças incoativas e ao conjunto de verbos que se submetem à alternância.

As evidências apontadas por Alexiadou e Anagnostopoulou (1999; 2004; 2007) e Alexiadou et al. (2006), contrárias à proposta da detransitivização, apontam a possibilidade de o inglês licenciar um causador ou um evento-causador quando estes são introduzidos pela preposição *from*, conforme ilustrado em (9). Já o alemão licencia o uso da preposição *durch* quando o argumento externo é um causador ou um evento-causador tanto em construções passivas (10a e 11a), quanto em anticausativas (10b e 11b) (ALEXIADOU et al., 2006).

- (9) a. The window cracked/broke from the pressure / *A janela rachou/quebrou pela pressão*
b. The window cracked/broke from the explosion / *A janela rachou/quebrou pela explosão*
c. *The door opened from Mary/from the key / **A janela abriu pela Mary/chave*
- (10) a. Die Vase wurde *durch* den Erdstoß zerbrochen
The vase was through-the earth tremor broken
The vase was broken by the earth tremor / O vaso foi quebrado pelo tremor de terra
- b. Die Vase zerbrach *durch* ein Erdbeben
The vase broke through an earthquake / O vaso quebrou através de um terremoto
- (11) a. Die Luftqualität im Raum wird *durch* das Rauchen von Zigaretten verschlechtert
The air-quality in-the room is through the smoking of cigarettes worsened
The air quality in the room is worsened by the smoking of cigarettes / A qualidade do ar na sala é agravada pela fumaça dos cigarros
- b. Die Luftqualität im Raum verschlechtert sich *durch* das Rauchen von Zigaretten massiv
The air-quality in-the room worsens REFL through the smoking of cigarettes severely

Pode ser observado nos exemplos de (9) a (11) que o funcionamento das anticausativas no inglês e no alemão se assemelham, não licenciando um agente em

² As sentenças (7b) e (8b), em português, são aceitas de forma aparentemente não-sistemática por alguns falantes de português do estado de São Paulo. Para alguns desses falantes, (7b) é indeterminada e a (8b) tem sentido passivo.

construções anticausativas, mas permitindo um causador ou um evento causador, o que é evidenciado pelo uso das preposições *from* para o inglês e *durch* para o alemão. Outra língua em que as anticausativas se comportam de forma semelhante ao já descrito é o grego, que não licencia um agente introduzido pela preposição *apo* em construções anticausativas como em (12a), mas licencia um causador introduzido pelas preposições *apo* e *me* (12b) ou um evento-causador introduzido pela preposição *me* (12c)³. No grego é possível também o licenciamento de um instrumento introduzido pela preposição *me*, como exemplificado em (12d) (ALEXIADOU et al., 2006).

- (12) a. *Ta mallia mu stegnosan *apo* tin komotria
 The hair my dried-Act by the hairdresser
 *My hair bried by the hairdresser
- b. Ta ruxa stegnosan *apo/me* ton ilio
 The clothes dried-Act by/with the sun
 *The clothes dried by the sun
- c. Ta ruxa stegnosan *me* to aploma ston ilio
 The clothes dried-Act with the hanging-up under the sun
 *The clothes dried by hanging them up under the sun
- d. Ta mallia mu stegnosan *me* to pistolaki
 The hair my dried-Act with the hair-dryer
 *My hair dried with the hair dryer

Para os autores, a gramaticalidade das sentenças (9a), (9b), (10), (11a), (11b), (12b), (12c) e (12d) indicam a presença de um causador implícito nas anticausativas. A distribuição das preposições *from* ou *durch* nas passivas e nas anticausativas evidenciam a presença de diferentes tipos de núcleos Voice e do núcleo CAUS nas duas sentenças, assim como a distribuição das preposições *apo* e *me* nas anticausativas do grego evidenciarão a presença desses dois núcleos, tal como argumentado em Alexiadou et al. (2006).

Aproximar as anticausativas das passivas com base na presença do núcleo Voz e do núcleo CAUS leva a considerar que a projeção *vP* dessas construções seja estruturalmente diferente da projeção *vP* de verbos tais como os inacusativos. A seguir, será apresentada a proposta adotada por este trabalho, em que se assume CAUS como uma propriedade e não como um núcleo, conforme apresentado anteriormente.

Entre o inacusativo e o anticausativo

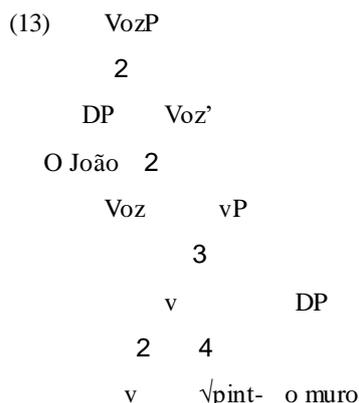
Na seção anterior foram apontadas evidências de que as anticausativas apresentam um comportamento sintático semelhante ao das sentenças passivas. A seguir, serão mostrados argumentos que distanciam as anticausativas dos verbos inacusativos.

³ No grego, o uso das preposições *apo* e *me* nas anticausativas são licenciados quando introduzem um causador ou um evento-causador, exemplificado em (16). As anticausativas não licenciam agentes introduzidos pela preposição *apo*, mas licenciam causadores e evento-causador.

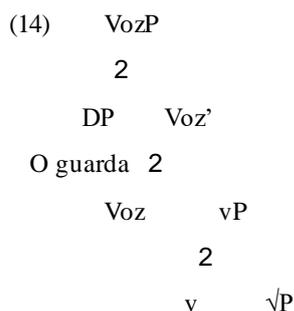
A proposta que será adotada neste trabalho tem como base Scher et al. (2009), em que se discute a estrutura argumental de verbos no PB. Os autores partem dos pressupostos de que *os papéis dos argumentos são aspectuais* e que *esses são definidos em relação aos núcleos funcionais ou às raízes dentro de vP*, sendo que *essas raízes são acatóricas e licenciam determinadas estruturas de evento*; os verbalizadores seriam três: *estados* (BE), *incoativos* (GO) e *atividades e eventos*; e *as derivações se dariam por fases* (SCHER et al., 2009, p. 185-186).

A assunção dos pressupostos listados acima levou os autores a considerar a presença ou ausência de duas propriedades dentro da estrutura de um evento: DIN e CAUS. A primeira dirá se a raiz se associa a uma *eventualidade dinâmica*; a segunda, se a raiz se associa a uma *eventualidade causada*. Além disso, a presença ou ausência da propriedade CAUS dirá sobre a concatenação da raiz à um DP ou diretamente ao *v*.

Por exemplo, verbos transitivos que não permitem alternância. Esses verbos teriam uma raiz dinâmica, mas não causada, a qual denotaria os traços [+DIN, -CAUS], em que a raiz se combina diretamente com o *v* e o DP complemento se combina com o nó do vizinho, diferentemente do que ocorre na estrutura de verbos que sofrem alternância. A estrutura para esse tipo de verbo apresentada em Scher et al. (2009) está reproduzida em (13).



De acordo com Scher et al. (2009), os verbos que sofrem alternância causativo-incoativa possuiriam uma estrutura em que apresentariam uma forma causativa “na qual um vizinho introduz um evento causador, não especificado e o sintagma raiz introduz outra eventualidade, estativa ou dinâmica, que é causada” (SCHER et al., 2009, p. 187). Essa estrutura seria bieventiva e a raiz do verbo se combinaria diretamente com o DP complemento, sendo que (i) a raiz do verbo denotaria um estado e teria a matriz de traços [-DIN, +CAUS] ou (ii) um evento dinâmico seria denotado pela raiz, sendo que a matriz de traços associada à raiz é [+DIN, +CAUS] (SCHER et al., 2009). Em (14) está representada a estrutura sintática para o verbo *abrir* proposta em Scher et al. (2009).



DP $\sqrt{\text{abr-}}$

A porta

A estrutura sintática proposta para as anticausativas em (14) se diferenciaria da estrutura proposta para os verbos que são exclusivamente inacusativos, como, por exemplo, *nascer*, *chegar*. A estrutura em (14) não serviria para representar verbos inacusativos, pois se esperaria uma transativização dos inacusativos (SCHER et al., 2009), o que não acontece, como observado em (15).

- (15) a. A carta chegou
b. *O João chegou a carta.

Scher et al. (2009) assume que em verbos exclusivamente inacusativos haveria um vizinho diferente daquele presente em outras estruturas, como nos verbos de alternância causativo-incoativa, e que, portanto, este tipo de verbo não poderia ser causativizado. Para captar essa diferença, os autores apresentam a estrutura reproduzida em (16), que difere da estrutura apresentada em (14).

(16) vP

2

DP $\sqrt{\text{P}}$

O João 2

vGO $\sqrt{\text{cheg-}}$

Segundo os autores, o *v* dos inacusativos⁴ seria incoativo, diferente do *v* eventivo dos verbos transitivos e, por tal motivo, não poderia ser causativizado, sendo que a raiz seria [+DIN, -CAUS]. Esse *v* introduz uma eventualidade incoativa, não permitindo anexar um núcleo Voz na estrutura e, sem a anexação desse núcleo, a posição de especificador não seria criada, o que impossibilitaria os verbos inacusativos de sofrerem alternância causativo-incoativa ou permitirem o uso do clítico *se*, como apresentado abaixo.

Uma evidência de que há diferenças entre a camada vP de sentenças anticausativas e de sentenças inacusativas, ilustrada de (17) a (19) é o uso obrigatório do clítico *se* em línguas como o francês e o espanhol e o uso optativo desse clítico no PB nas sentenças anticausativas, assim como a agramaticalidade das sentenças inacusativas com esse clítico.

- (17) a. La ventana se cerró
b. La fenêtre s'est fermée
c. A janela (se) fechou
- (18) a. El vaso se rompió
b. Le verre s'est cassé
c. O vaso (se) quebrou

⁴ Scher et al. (2009) apontam que as propostas existentes até o momento não conseguem dar conta dos verbos inacusativos que não estão envolvidos em estruturas de alternância causativo-incoativa e que mesmo a estrutura por eles apresentada não considera algumas características dos verbos inacusativos, as quais não serão discutidas neste artigo.

- (19) a. *La carta se llegó / La carta llegó
 b.*La lettre s'est arrivée / La lettre est arrivée
 c.*A carta se chegou / A carta chegou

A partir do que foi discutido até o momento, adota-se a hipótese de que o mecanismo sintático envolvido na alternância causativo-incoativa, que resulta em sentenças como *O copo quebrou* ou *O pneu furou*, é diferente do mecanismo sintático que leva a existir estruturas com verbos inacusativos como *A carta chegou*.

A alternância causativo-incoativa na aquisição do português: uma breve discussão

O corpus observado

Foram analisados dados de fala espontânea de 59 arquivos de 4 crianças das bases do Projeto Aquisição da Linguagem (CEDAE, IEL/UNICAMP) e do Banco de Dados do CEAAL (Centro de Aquisição e Aprendizagem de Linguagem/PUCRS), entre um ano e seis meses a cinco anos e seis meses, conforme disposto no quadro 1.

Quadro 1: Sessões analisadas

Criança e Idade	Número de sessões
R. (entre 1 ano e 5 meses a 4 anos e 10 meses)	31 sessões
V. (entre 3 anos e 2 meses a 5 anos e 6 meses)	15 sessões
AC. (entre 1 ano e 10 meses a 3 anos e 7 meses)	7 sessões
G. (entre 1 ano e 10 meses a 3 anos e 6 meses)	6 sessões

Foram observadas as ocorrências de verbos inacusativos com argumento interno realizado por DP (20a e 20b), pronominal (20c) e as ocorrências de verbos transitivos em sua forma de alternância *DP V* (20d). Sentenças transitivas do tipo *V DP* não foram observadas por não ser possível saber que interpretação a criança deu para esse tipo de ocorrência.

- (20) a. Caiu papóca. (pipoca) (R., 1 ano, 7 meses e 21 dias)
 b. A perua chego logo (V., 4 anos, 10 meses e 25 dias)
 c. Ele caiu. (G., 2 anos, 3 meses e 17 dias)
 d. Meu macacão lavou (V., 3 anos, 7 meses e 19 dias)

Apresentando os dados

Foram obtidas 211 ocorrências de verbos inacusativos a partir dos dados de produção espontânea observados, sendo que em 128 o argumento interno era nulo, em 31 ele foi realizado com pronome e em 52, realizado com DP. Para o propósito deste trabalho, as ocorrências em que o argumento era nulo não foram consideradas.

As 31 ocorrências do argumento interno realizado com um pronome se deram todas na ordem *DP V*, como em (21).

- (21) a. Ele caiu. (G., 2 anos, 3 meses e 17 dias)
 b. Olha onde ele caiu, ó! (R., 3 anos, 4 meses e 9 dias)
 c. Ah... como ela caiu? (V., 3 anos, 4 meses e 18 dias)

d. Acho que ela caiu no meu colo. (AC., 3 anos, 7 meses e 6 dias)

Das 52 ocorrências em que o argumento interno foi realizado com DP, 34 eram argumentos internos pós-verbais, como em (22) e em dezoito o argumento interno era pré-verbal, como exemplificado em (23).

(22) a. Caiu papóca. (pipoca) (R., 1 ano, 7 meses e 21 dias)

b. Chegou a máquina de lavar. (G., 3 anos e 21 dias)

(23) a. O trem vai chegar (G., 2 anos, 3 meses e 17 dias)

b. A Jéssica caiu (R., 3 anos, 10 meses e 2 dias)

c. Quase que a poltrona caiu (V., 4 anos, 3 meses e 15 dias)

d. A peruca chego logo (V., 4 anos, 10 meses e 25 dias)

As ocorrências do DP interno em posição pós-verbal iniciaram-se expressivamente por volta dos três anos. No entanto, já ocorreram antes dessa idade, como pode ser visto em (24a), enquanto que o aparecimento do DP interno em posição pré-verbal tornou-se mais expressivo após os três anos de idade, com poucas ocorrências de inacusativos com DP pré-verbal antes dos três anos (24a). Isto pode sugerir que a posição *default* do argumento interno dos verbos inacusativos no PB é a pós-verbal.

As ocorrências de anticausativas nos dados observados foram cinco, apresentadas em (24).

(24) a. A aga abiu (R., 2 anos e 12 dias)

b. Só que a rodinha da do skate estagou (AC., 3 anos e 29 dias)

c. Meu macacão lavou (V., 3 anos, 7 meses e 19 dias)

d. A igrejinha fechou (V., 4 anos, 10 meses e 6 dias)

e. O sol fechou (V., 4 anos, 10 meses e 6 dias)

Há dúvidas sobre se as sentenças (24a), (24d) e (24e) são ocorrências de anticausativas. A sentença (24a) deixa dúvidas sobre qual seria sua natureza e as sentenças (24d) e (24e) aparentam ser ecos de uma música previamente aprendida pela criança.

Discussão

Na literatura existente sobre aquisição de inacusativos (25a), voz passiva (25b) e estrutura de alçamento (25c) existe a hipótese de que essas estruturas são de aquisição mais tardia pela criança, pois os mecanismos sintáticos envolvidos na formação dessas sentenças ainda não estariam adquiridos, uma vez que estariam sujeitos à maturação (WEXLER, 2004).

(25) a. A carta chegou

b. A carta foi enviada

c. O rapaz parece que enviou a carta

Para Wexler (2004), o mecanismo envolvido na formação de sentenças como as representadas em (25) é o movimento do DP para uma posição mais alta, sendo que até a idade de cinco anos, a criança não seria capaz de realizar esse tipo de movimento. O autor,

para justificar esse aparente atraso na aquisição de sentenças como em (25), se apoia na Condição de Impenetrabilidade de Fase⁵, proposta por Chomsky (2001).

De acordo com Chomsky (2001), *vP* e *CP* são fases e apenas suas margens (núcleos e especificadores) ficam visíveis para a próxima fase, enquanto que seu domínio interno não, tão logo que a derivação é enviada para *Spell Out*. No caso dos verbos transitivos *vP* é uma fase e no momento que a derivação é enviada para *Spell Out*, o domínio interno *VP* não está mais visível para operações, como movimento. Já nos verbos inacusativos, nas construções passivas e nas estruturas de alçamento, *vP* não é uma fase. Isto leva a, por exemplo, o complemento de *VP* permanecer visível para operações futuras, como o movimento do *DP* complemento para uma posição mais alta, *SpecTP*. De acordo com Wexler (2004), a criança até os cinco anos de idade trataria o *vP* dos verbos inacusativos, das passivas e das estruturas de alçamento como sendo fase, tornando, dessa forma, impossível o movimento do *DP* complemento de *VP* para a posição de *SpecTP*, o que resultaria na agramaticalidade destas construções.

A proposta de Wexler (2004) considera que os inacusativos, a voz passiva e as estruturas de alçamento teriam um *v* do mesmo tipo, defectivo e que a aparente dificuldade da criança reside em tratar esse *v* como não defectivo, impossibilitando o movimento do *DP* complemento. Ao contrário do que propõe Wexler (2004), este trabalho está assumindo que o *v* de verbos inacusativos seria incoativo e não permita a projeção de um especificador, por não ser possível anexar o núcleo funcional *Voz* acima de *vP*, uma vez que a única eventualidade presente é incoativa. Já o *v* dos anticausativos introduz uma eventualidade causadora, em que esse evento se identifica com o evento introduzido pelo núcleo *Voz*.

Os achados encontrados por meio da produção espontânea infantil sinalizam que a criança é sensível às diferenças existentes entre as construções (23) e (24), mas é necessário que essa hipótese seja testada experimentalmente. Evidências de que a criança é sensível à diferença existente entre *A carta chegou* e *A porta abriu* se deve ao aparecimento precoce de inacusativos em dados de produção espontânea e ao aparecimento mais tardio de anticausativas, uma vez que os mecanismos sintáticos e semânticos envolvidos nas anticausativas possuem uma maior complexidade que aqueles envolvidos nos inacusativos.

Algumas considerações

Observou-se que a ocorrência de verbos inacusativos na fala de criança falante do PB inicia-se antes dos dois anos, sendo que as primeiras ocorrências desse verbo com argumento interno realizado foram registradas com um ano e sete meses de idade. A ocorrência de verbos transitivos com e sem argumento realizado se deu a partir dos dois anos de idade.

Tendo como ponto de partida que as anticausativas, assim como as passivas, possuem a estrutura de *vP* diferente da estrutura do *vP* dos verbos inacusativos e de que anticausativas e voz passiva não se comportariam como os verbos inacusativos, não

5 Condição de Impenetrabilidade de Fase ou *Phase Impenetrability Condition* (PIC): *O domínio de H não está acessível a operações fora de HP; apenas H e sua margem estão acessíveis para tais operações* (CHOMSKY, 2001, p. 13, tradução própria).

assumo a hipótese de que o movimento do objeto para o especificador de TP seja um fator relevante para a aquisição de anticausativas.

A aparente *intransitividade* em sentenças como *Fechou a porta / A porta fechou* e *Quebrou a janela / A janela quebrou* se dá muito mais superficialmente do que derivacionalmente. Uma evidência é a possibilidade da inserção do clítico *se* nessas estruturas em francês, espanhol e português e a distribuição das preposições em inglês e alemão, como foi apresentado na introdução deste trabalho, o que sinaliza uma estrutura sintática diferente entre as anticausativas e os inacusativos.

Por fim, uma abordagem não-derivacional aparenta ser mais interessante para o tratamento das anticausativas por possibilitar uma maior aproximação entre essas sentenças e sentenças passivas e um maior distanciamento do tratamento desses dois fenômenos como sendo intransitivos.

REFERÊNCIAS

- ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E. Non-active morphology and the direction of transitivity alternations. In *Proceedings of NELS 29*, Vol. II, p. 27-40, 1999.
- _____. Voice morphology in the causative inchoative alternation: evidence for a non-unified structural analysis of unaccusatives. In: ALEXIADOU, A. et al. (orgs.). *The Unaccusativity Puzzle: Explorations of the Syntax–Lexicon Interface*. New York: Oxford University Press, 2004. p. 114-136.
- ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; SCHÄFER, F. The properties of Anticausatives crosslinguistically. In: RIEMSDIJK, H. et al. (orgs.). *Phases of Interpretation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 184-211.
- ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E. Agent, Causer and Instrument PPs in Greek: implications for verbal structure. In: *Workshop on Greek Syntax and Semantics MIT 20-22.5. 2007*. MIT Working papers, 2007, s/p.
- ALEXIADOU, A. On the morphosyntax of (anti-)causative verbs. In: RAPPAPORT, M et al. (orgs.). *Syntax, Lexical Semantics, and Event Structure*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 177-203.
- CHOMSKY, N. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. (org). *Ken Hale: A Life in Language*. Cambridge: MIT Press, 2001. p. 1-52.
- DOWTY, D. *Word Meaning and Montague Grammar: The Semantics of Verbs and Times in Generative Semantics and in Montague's Ptq*. Amsterdam: Springer Netherlands, 1979. 418p.
- HIRSCH, C.; WEXLER, K. Children's Passives and Their Resulting Interpretation. In: DEEN, J. et al. (orgs.). *The Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition-North America*. Connecticut: UConn Occasional Papers in Linguistics, 2006. p. 5-36.
- HOVAV, M. R.; LEVIN, B. Lexicon uniformity and the causative alternation. In: SILONI, T. et al. (orgs.). *The Theta System: Argument Structure at the Interface*. New York: Oxford University Press, 2011. p. 150-176.

LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. R. *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge: MIT Press, 1995. 336 p.

SCHER, A. P.; MEDEIROS, A. B.; MINUSSI, R. D. Estrutura argumental em morfologia distribuída. In: NAVES, R. R. et al. (orgs). *Estudos formais da gramática das línguas naturais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009. p. 123-138.

TSIMPLI, I. M. The acquisition of voice and transitivity alternations in Greek as native and second language. In: UNSWORTH, S. et al. (orgs.). *Paths of Development in L1 and L2 Acquisition: In Honor of Bonnie D. Schwartz*. Language Acquisition and Language Disorders. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2006. p. 15-55.

WEXLER, K. Theory of Phasal Development: Perfection in Child Grammar. In: CSIRMAZ, A. et al. (orgs). *Plato's Problems: Papers on Language Acquisition*. Cambridge: MIT Working Papers in Linguistics, 2004. p. 159-209.

Recebido em: 04/10/2015

Aprovado em: 02/05/2016

Erros na fala da criança e instâncias subjetivas na sua relação com a língua

Irani Rodrigues Maldonade

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
irani@fcm.unicamp.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.785>

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre alguns erros na aquisição do léxico e da morfologia verbal na fala de uma criança brasileira, durante o processo de aquisição da linguagem. Para interpretá-los, o quadro teórico interacionista é convocado. São enfocados os diálogos em que a criança reformula o seu dizer a partir do efeito de estranhamento (ou surpresa) que o erro em sua fala produz na fala do outro. São analisadas as situações: a) em que ao reformular o seu dizer, a escuta da língua não é sinalizada na fala da criança e b) em que ao reformular o seu dizer, a escuta da língua é sinalizada na fala de M. Argumenta-se que esses fenômenos permitem ilustrar instâncias subjetivas que identificam a posição da criança na sua relação com a língua.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; erros; fala da criança.

Errors in a child's speech and subjective instances in his relation to language

Abstract

This article aims at reflecting on some errors in the lexical and verbal morphology acquisition in the speech of a Brazilian child, during the language acquisition process. To interpret these errors, the interactionist theoretical framework was used. This study focuses on dialogues in which the child reformulates his speech because of the effect of strangeness (or surprise) that his speaking errors produce in other people's speech. Two different situations were analyzed: a) when the child reformulates what he is saying, the hearing of the language is not revealed in his speech and b) when the child reformulates what he is saying, the hearing of the language is revealed in his speech. It is argued that these phenomena allow illustrating subjective instances that identify this child's position in his relationship to language.

Keywords: language acquisition; errors; child's speech.

Introdução

Nos estudos de aquisição da linguagem, muito tem se falado sobre os erros na fala singular da criança, mas poucos são os trabalhos que se voltam para analisar a condição de escuta que a criança tem da língua. Neste artigo, não deixamos de lado os efeitos da fala da criança na fala do adulto, mas nos dedicamos a observar, principalmente, a fala da criança na sua relação com a língua em funcionamento. Vale assinalar, logo de início, aqui, o sentido que damos ao termo “fala da criança”. Basicamente, este indica que a fala da criança, de acordo com sua natureza é diferente em relação à fala adulta. Porém, essa diferença não chega a atrapalhar no diálogo e na relação da criança com o adulto, pois “apesar da heterogeneidade e imprevisibilidade da fala da criança, do ponto de vista linguístico, falantes dirigem-se a ela e a interpretam como um falante de sua língua”,

como afirma De Lemos (2006, p. 23). Além disso, sabe-se que a interpretação que o adulto faz da fala da criança é crucial para que a criança se constitua como sujeito falante.

É nesse sentido que se pode afirmar que a criança depende do outro para se escutar, pois o que ela diz encontra, no diálogo, uma significação que vai possibilitar, posteriormente, a fala. Por conta disso é que se explica também a impossibilidade de analisar a fala da criança isoladamente. É no diálogo que sua fala vai ganhando sentido, tornando-se, assim, interpretável. Segundo Beltrão e Carvalho (2008), o diálogo dá lugar ao outro. Para as autoras, esse outro não tem a função de fornecer a língua ou de adicionar um conhecimento linguístico à criança; não a ensina a falar, mas simplesmente fala com/por ela.

Segundo Castro (2006), a teorização interacionista propõe uma visão estrutural da mudança como sendo o fenômeno primeiro da aquisição da linguagem. Isso acontece, de acordo com a autora, por conta de que o reconhecimento da ordem própria da língua, que é sustentada tanto por Saussure quanto por Chomsky, não pode ser sustentado a partir de uma visão desenvolvimentalista em aquisição da linguagem, conforme o que é proposto por De Lemos (2002). Sendo assim, esta autora rompe com a perspectiva desenvolvimentalista dominante na área e sustenta, coerentemente com a noção de autonomia da língua, a função desta como “captura”.

Dessa forma, a partir do conceito de captura é que De Lemos (2002) define o fenômeno da mudança que ocorre no processo de aquisição da linguagem, como “mudança de posição em uma estrutura”. Ou seja, no percurso da criança de *infans* a sujeito falante ocorrem mudanças de posição da criança relativamente à fala do outro, à língua e, conseqüentemente, à sua própria fala. E, desse percurso, os erros na fala da criança – dados privilegiados para análise entre os pesquisadores da perspectiva interacionista –, também fazem parte. Eles estão presentes durante todo processo de aquisição da linguagem, embora apareçam de forma mais concentrada na *segunda posição* da criança no processo de aquisição da linguagem.

Cabe registrar que o tema deste artigo – “Erros na fala da criança e instâncias subjetivas na sua relação com a língua” – decorre dos resultados obtidos em etapas anteriores das pesquisas que desenvolvi durante o estágio de pós-doutorado. Inicialmente, foi dado relevo ao efeito produzido (na fala do outro) pelo erro na fala de M¹, na medida em que se investigava o deslocamento do sujeito da *segunda* para a *terceira* posição no processo de aquisição da linguagem², proposto por De Lemos (2002). Naquela ocasião, foi também possível recortar dois movimentos da língua na fala da criança, que foram posteriormente retomados em outro trabalho³ à luz do quadro teórico proposto por Jakobson (1974): a) aquele em que parte da *mensagem* remetia à própria *mensagem* e b)

¹ Trata-se da abreviação do nome da criança brasileira que gravei desde um ano e meio até quatro anos e meio de idade, cujos dados subsidiaram vários trabalhos, tais como a dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995), a tese de doutorado (MALDONADE, 2003) e alguns artigos (MALDONADE, 2010, 2011, 2012 e 2014). Os diálogos em que a fala da criança apresentava erros (com verbos, principalmente) foram registrados em um diário, constituindo, assim, outra fonte de armazenamento de dados de M. A metodologia utilizada foi a longitudinal observacional, ou seja, a mesma desenvolvida por outros investigadores da perspectiva teórica interacionista iniciada por De Lemos (1982).

² Desenvolvi o projeto “Os erros na fala da criança: sobre o deslocamento do sujeito da segunda para a terceira posição no processo de aquisição da linguagem” para o estágio de pós-doutorado em 2010.

³ Desenvolvi o projeto “Instâncias da língua na fala da criança” em outra etapa do estágio de pós-doutorado em 2013.

aquele em que parte da *mensagem* remetia ao *código*. O conjunto de dados analisado, na ocasião, permitiu verificar que a criança não tomava a língua como objeto da mesma forma que o adulto o faria: como objeto de conhecimento ou diversão. Antes, os dados deixaram indicado o início da condição de escuta da língua pela criança e sua não coincidência com o saber da língua. Dessa forma, o objetivo aqui será o de refletir sobre os diálogos em que, ao reformular o seu dizer, a escuta da língua é sinalizada ou não na fala de M. Acredita-se que esses fenômenos permitem ilustrar as instâncias subjetivas, que ajudam a identificar a posição da criança na sua relação com a língua.

Para desenvolver o tema aqui proposto, apresento, na próxima seção, em linhas gerais, o quadro teórico interacionista e, em seguida, a análise de alguns dados da fala de M, no tocante à abertura para a condição de escuta da língua pela criança.

Referencial teórico

O quadro teórico que referencia este e outros trabalhos anteriores é o *interacionismo*, desenvolvido por De Lemos (desde 1982) e colaboradoras, entre eles, Figueira (1996, 2008) e Castro (1998, 2006). Essa perspectiva teórica sempre se recusou a descrever a fala da criança através de categorias dadas pela descrição linguística. Ao contrário, propôs o diálogo entre criança e adulto como unidade de análise, conferindo à interação um estatuto teórico. Dessa forma, os enunciados da criança deixam de ser tomados como índices de conhecimento categorial da língua, o que chegou a ser considerado, pelos pesquisadores interacionistas, como uma atitude ingênua frente aos desafios que a fala da criança impunha. Foi preciso, então, lançar mão de outros recursos teórico-metodológicos, para descrever e explicar como as propriedades estruturais da linguagem podiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Para isso, a proposta dos processos metafóricos e metonímicos (DE LEMOS, 1992) foi fundamental.

Entretanto, um passo a mais foi necessário para livrar a fala da criança de uma visão desenvolvimentalista: atrelar os processos metafóricos e metonímicos à especificidade de seus efeitos e à articulação da posição do sujeito na língua, uma vez que era preciso tanto romper com a ideia de uma cronologia específica para o processo de aquisição da linguagem, quanto à de ordenação na aquisição de estruturas linguísticas (na direção das mais simples para as mais complexas). Delineou-se, então, a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 2002), indicando que as mudanças que ocorrem na fala da criança são mudanças relativas à fala do outro, à língua e à sua própria fala. Tal proposta apresenta-se, até hoje, como uma alternativa à noção de desenvolvimento. De Lemos (2002) impõe às três posições uma visão estrutural, de modo a poder afirmar que elas não são nem ordenáveis entre si, nem determinadas cronologicamente. Diferentemente, elas se assentam sobre a alteridade radical da língua relativamente ao organismo, porque o sujeito ao se constituir na e pela língua(gem) é, ao mesmo tempo, atravessado por ela. A partir disso, Maldonado (2015) afirma que aquilo que acontece na fala de uma criança pode não se repetir na fala de outra, pois há a singularidade do sujeito (sua subjetividade), que diz respeito à sua estruturação como sujeito falante. Isso significa que seu trajeto é único no processo de aquisição da linguagem, o que o torna um sujeito falante diferente de outro.

De acordo com a proposta da autora, verifica-se, na *primeira posição*, a fala da criança submetida à fala do outro, de forma que se mostra o efeito de semelhança entre

as cadeias linguísticas da fala do outro e da fala da criança. Já na *segunda posição*, nota-se a fala da criança presa ao movimento da língua, ocasião em que o erro tende a aparecer. Observa-se também, nessa posição, algum grau de distanciamento da fala da criança com relação à fala do outro, promovido pelo deslocamento da criança da *primeira* para a *segunda posição*. Esse deslocamento é percebido do ponto de vista linguístico, pelo fato de que é a fala da própria criança que se oferece para a sustentação dos movimentos dos significantes que nela são ressignificados e, não mais, a fala do outro, como acontece em larga escala na *primeira posição*. Entretanto, será necessário ainda mais outro deslocamento da criança, desta vez da *segunda* para a *terceira posição*, em que se observa a dominância da relação do sujeito com sua própria fala. Nessa última posição, as reformulações, as hesitações, as correções e autocorreções podem acontecer. A pergunta que se faz aqui é: nesses deslocamentos da criança, o que se pode dizer sobre as posições subjetivas?

De fato, a teorização interacionista conclui que a mudança (linguística e subjetiva) é o aspecto essencial do processo de aquisição da linguagem. Esta é sinalizada pelo deslocamento da criança nessas posições durante o processo de aquisição da linguagem. Normalmente, os estudos da área concentram-se apenas nas mudanças linguísticas, consideradas como construções cumulativas sobre a língua, aprendidas pelas crianças durante o processo de aquisição da linguagem, que é concebido como processo de aprendizagem. Entretanto, todos os esforços na teorização interacionista têm sido realizados para não deixar de lado nem o sujeito nem a língua na explicação para o processo de aquisição da linguagem. Desta forma, o que se tem chamado de desenvolvimento da linguagem como processo de subjetivação põe em questão não só o processo de aquisição de linguagem como aquisição de um conhecimento sobre a língua, quanto o pressuposto de que esse conhecimento adquirido implique em desenvolvimento. De acordo com De Lemos (2001), falar em processo de subjetivação significa colocar a anterioridade lógica da linguagem relativamente a um corpo pulsional que é por ela capturado e significado. Isso equivale a dizer que mudanças linguísticas implicam, ao mesmo tempo, em mudanças subjetivas; sendo que o erro na fala da criança faz parte disso. Pode até mesmo, sem exageros, ser considerado o protagonista.

No interacionismo, ele é concebido como produto do movimento da língua na fala da criança em determinado momento de seu trajeto, no processo de aquisição da linguagem. O erro não atinge sempre as mesmas estruturas linguísticas e também não aparece na mesma proporção na fala de dois sujeitos durante o processo de aquisição da linguagem. É considerado, portanto, como marca (ou ponto) de subjetivação. Por essas razões, a imprevisibilidade e o caráter contingente do erro na fala da criança são sempre assinalados por pesquisadores interacionistas (FIGUEIRA, 1996, 2008; MALDONADE, 1995, 2003).

Contudo, a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem apresenta algumas dificuldades, quando confrontada com dados, uma vez que a definição de cada uma das posições leva em consideração os pontos extremos dos polos relacionais: a fala do outro, a língua e a fala da própria criança. Na *segunda posição* proposta por De Lemos (2002), o que está em jogo é o retorno do linguístico sobre si mesmo e a impermeabilidade da criança à correção. Porém, em trabalho anterior (MALDONADE, 2011) foi possível surpreender a situação em que a criança (M) modificava sua própria fala em resposta ao estranhamento da fala do outro. Isso mostrou que a criança não estava alheia ao pedido do adulto. Ao contrário, parecia haver

reconhecimento de alguma diferença entre sua fala e a do outro, porém as (novas) relações estabelecidas não fizeram desaparecer o erro de sua fala. Por isso, na ocasião, optou-se por assinalar o princípio da condição de escuta da língua pela criança e não a impermeabilidade à correção. Além disso, foi possível mostrar o papel fundamental e decisivo da fala do outro nesse processo; posição esta contrária à de Karmiloff-Smith (1986, 1995), ao afirmar que o processo reorganizacional (ou de análise linguística) ocorre à margem da experiência da criança com a linguagem.

Para explorar um pouco mais de perto essas questões, propõe-se, na próxima seção, analisar os diálogos em que a M reformula o seu dizer a partir do efeito de estranhamento (ou surpresa) que o erro em sua fala produz na fala do outro, focalizando as instâncias subjetivas que se delineiam no processo de constituir-se como sujeito falante.

Apresentação e discussão dos dados

Antes de apresentar os dados, torna-se necessário fornecer algumas informações sobre a metodologia usada nesta pesquisa qualitativa. A metodologia utilizada é longitudinal observacional, ou seja, a mesma desenvolvida por outros investigadores da perspectiva teórica interacionista iniciada por De Lemos (1982). Isso significa que os dados da fala de M foram colhidos em situações de diálogos espontâneos, no dia a dia da criança com seus familiares. Sendo assim, os dados da fala de M são do tipo naturalístico, colhidos em sessões de gravações semanais desde 1;6 (um ano e seis meses) até 4;6 (quatro anos e seis meses) de idade, com duração de 45 minutos. Tanto a investigadora quanto os familiares participavam das sessões de gravação. M é a terceira filha (a caçula) de um casal de classe média paulista brasileira, em que o pai tinha nível de ensino superior incompleto e a mãe nível de ensino médio incompleto. M apresentava boa saúde e não havia quaisquer queixas com relação ao seu desenvolvimento geral. A diferença de idade de M com suas irmãs era de 7 e 9 anos.

Depois das gravações, foram realizadas as transcrições (largas) dessas sessões, suas revisões e, posteriormente, trechos foram selecionados para análise de dados, de acordo com o objetivo da pesquisa. Além desses dados colhidos em sessões de gravação, outros dados foram anotados em um caderno diário pelos familiares, constituindo, assim, a segunda fonte de dados para a pesquisa. A investigadora solicitava aos familiares que notassem os diálogos em que erros apareciam na fala de M.

Apresento, a seguir, algumas ocorrências relacionadas a erros no domínio da morfologia verbal na fala de M, em que ao reformular o seu dizer, a escuta da língua não é sinalizada na fala da criança.

(1) 2;10.12⁴

I: Você tomô banho de manhã? Por quê?

⁴ Os números separados por ponto e vírgula, e depois por ponto, representam a idade da criança na ocorrência em questão. Assim, 2;10.12 significa: dois anos, dez meses e doze dias. Se depois dos números ainda aparecer a letra D, entre parênteses, indica que o dado foi registrado no diário (a outra fonte de dados existente). Caso contrário, ele é de gravação. As outras abreviaturas referem-se à: investigadora (I), mãe de M (S), pai de M (L), irmã mais velha de M (Dani), outra irmã, também mais velha do que M (Mari), prima de M (AC), primo de M (Chico) e outra prima de M (A).

M: Poque **tomi**.

I: ã?

M: Tava fedida de chulé.

(um pouco adiante no mesmo diálogo)

I: Mas, por que que cê tomô banho Marcelinha?

M: Mas eu **tomi** ta/(*repira*) fedida.

I: Mas que cê fez pra ficá fedida logo cedo? Que que cê fez?

M: Fez cocô na calça, xixi.

I: Você? (espanto) Você fez cocô na calça?

M: Não, (*respira*) xixi. Cocô na/ na privada! (brava!)

Na primeira ocorrência, observa-se que depois do estranhamento de I da fala de M, que apresenta o erro (**tomi**), este volta a aparecer na fala da criança, quando pergunta semelhante *lhe* é endereçada. Note-se, que o *mas* da segunda pergunta de I reaparece na resposta subsequente da criança em *mas eu tomi ta/(repira) fedida*, mostrando o jogo paralelístico entre as cadeias que retornam da fala do adulto para a da criança, deixando à mostra o processo de identificação entre elas. Entretanto, esse espelhamento não é total, pois apesar de o adulto ter manifestado seu estranhamento do erro na primeira resposta de M, ele reaparece pela segunda vez na fala da criança. É possível assinalar aqui a posição subjetiva de M, que se apresenta como “surda” ao pedido de correção feito pelo adulto.

Algo na mesma direção argumentativa pode ser observado na próxima ocorrência.

(2) 2;11.15

I: Marcela, sabia que a Ana Cláudia ficô doente do ouvido?

M: **Chabio**.

I: Sabia?

M: Eu **sabio**. Coraçõzão! (I acabou de desenhar um coração na mão de M)

Sabio, em 2, manifesta-se na fala de M no lugar que, do ponto de vista da gramática da língua, era esperado *sabia*. Acontece que as formas verbais de primeira, segunda e terceira pessoas são coincidentes neste tempo verbal. Não há a marcação do /o/ desinencial para as formas de primeira pessoa, no imperfeito, no entanto, ela aparece na fala de M, produzindo o erro de flexão verbal. Registram-se, ao lado disso, nesse momento, erros semelhantes, tais como: **ero**, **tavo** e **tinho**, que guardam entre si uma semelhança estrutural: o /o/ final, uma maneira de deixar registrada a pessoa na forma verbal. Coisa semelhante se observa com **ouvo**, **cabo** e **medo**. Tais erros emergem no ponto de conversão do discurso do outro em discurso próprio. Os erros de flexão verbal concedem-nos o privilégio de flagrar alguns momentos deste movimento na fala de M. Em 2, apesar de *sabia* manifestar-se na fala de I, imediatamente anterior à de M, na fala da criança surge **sabio**, forma que guarda uma relação de semelhança com *sabia* e, diferença, na medida em que uma substituição é feita através do /o/, marcação desinencial típica da primeira pessoa, para o presente do indicativo, mas não para a primeira pessoa do imperfeito. Produz-se, assim, o erro na fala da criança. Ele indica que a criança já não está tão dependente da fala do outro, como na *primeira posição* da criança no processo

de aquisição da linguagem, onde só se verifica a semelhança entre cadeias da fala do outro na fala da criança. A posição subjetiva de M assinala que há um ponto de diferenciação, que vem à tona pela flexão verbal. Na ocorrência 2, mesmo após o estranhamento do adulto, a forma que (re)aparece na fala de M é **sabio**, em *Eu **sabio***. Por isso De Lemos (2002) afirmou que a impermeabilidade à correção é a principal característica da *segunda posição* da criança no processo de aquisição da linguagem.

Note o que se passa na próxima ocorrência.

(3) 2:06.00 (D) (na sala com Dani)

M: Dani, **fazi** sujera no chão.

Dani: O que?

M: Caiu banana. Pega!

Às vezes, o pedido de correção do erro na fala da criança pode ser mais sutil, como o *o que?* da fala de Dani, no diálogo em questão. Porém o que se verifica em 3 é que o diálogo prossegue e o erro não volta a acontecer na fala da criança.

É preciso acrescentar que nem sempre o erro é estranhado na fala da criança, como em 4.

(4) 2:06.18 (D)

S: Hum, que cheirinho bom!

M: O pai **fazeu** café.

L: (da cozinha) Já tá saindo.

Note-se que não há espelhamento entre a fala do outro e a de M, como também se viu em 3. Do lado da língua, o erro mostra uma forma não esperada pela gramática da língua adulta, ou ainda, outra possibilidade combinatória da língua. E do lado do sujeito, o erro mostra justamente o trabalho singular do sujeito com a língua, na língua, em que se verifica uma mudança de posição da criança com relação à fala do outro, da qual já não é mais tão dependente.

Confira, na sequência, outras ocorrências, em que ao reformular o seu dizer, a escuta da língua é sinalizada na fala de M. Começamos pelos erros na aquisição lexical.

(5) 2:02.20

I: Por que que cê tá toda riscada de caneta na perna, hein? Que que é isso?

M: **Vanecha** quevô a minha peina.

I: Quem?

M: Fô **Melecha**?

I: Vô Menessa? (estranhando)

M: **Vanecha**. Não. Ane/

Dani: Vanessa.

M: **Menessa**. É **Manessa** queveno mia ?iado.

S: Escreveu minha perna? (repetindo) A Vanessa, uma pinóia.

I: Quem que foi? M: Uai, ai, ai⁵. (tinha sido M que havia se rabiscado)

No episódio 5, M aponta *Vanecha* como sendo culpada pelos rabiscos que ela mesma fizera em sua perna. Chama-nos a atenção o fato de que frente à pergunta de I (*Quem?*), M modifica seu dizer para *Melecha*, palavra que o adulto também estranha ou parece não entender. I repete *Vô Menessa*, mostrando não ter entendido o que a criança quis dizer. Diante disso, M diz *Vanecha* e sua irmã, Dani, ajusta a palavra do ponto de vista fonológico, ao dizer *Vanessa*. Porém, na fala de M, aparecem: *Menessa* (forma da fala anterior de I) e *Manessa*. O que se nota é que diante do que parece ser um simples pedido de repetição de sua fala, M modifica seu dizer de modo a tornar a palavra ainda mais estranha aos ouvidos de seus interlocutores. Depois do segundo estranhamento do adulto, a palavra é dita exatamente como da primeira vez, neste episódio, na fala de M. Tendo em vista as modificações que a criança faz em sua fala, é possível concluir aqui que ela é sensível tanto ao pedido de correção feito pelo adulto, como também mostra sua condição de escuta para a língua, mesmo não tendo conseguido pronunciar a palavra como o esperado, *Vanessa*.

Não é possível ignorar também que a sequência *Vanecha quevô*, em que o verbo *escrever*, de segunda conjugação, conforme gramática do português é repostado na fala de M como se fosse de primeira conjugação, o que pode ser identificado pelo sufixo verbal. Esses aspectos mostram o trabalho substancial da criança com a língua, na língua, no seu processo de aquisição da linguagem.

Observe, em 6, outra ocorrência relacionada à aquisição lexical.

(6) 2; 01.28 (a conversa gira em torno de um passeio que M fez ao bosque)

S: Mas qual bicho que tinha? A mãe cochicha pro cê assim. (S cochicha no ouvido de M)

M: Macaco.

I: Tinha macaco?

M: Tinha.

I: Que mais?

M: **Patcho**. (baixo)

S: Fala alto, senão ela não escuta.

M: **Patcho**. (alto)

I: Patcho? (estranha)

M: Pato!

I: Que mais?

M: Pato tá codando.

I: ã?

M: Pato (a)codeu. O pato/

S: O pato escondeu aonde?

M: Aqui.

⁵ Quando dois enunciados são escritos na mesma linha, significa que eles foram ditos concomitantemente. Ou seja, são enunciados que foram ditos por dois interlocutores diferentes e que aconteceram ao mesmo tempo.

S: Conta pra Irani que tinha hipopótamo.

M: Hipopoto.

Na ocorrência 6, ao conversar sobre um passeio que fez, *Patcho* (dito pela primeira vez com pouca intensidade) aparece na fala de M. Após a solicitação da mãe (S) para aumentar sua voz, M repete a mesma palavra (*patcho*) com mais intensidade, colocando-a em relevo e provocando o estranhamento de I. Em seguida, *pato* (que é a forma esperada) aparece na fala de M. Mostra-se aqui que a fala de M não está alheia à solicitação de correção de I. Além disso, sua posição subjetiva deixa assinalado que a criança tem escuta para a língua, dada a correção que faz em sua própria fala.

O efeito de estranhamento da fala de M não para por aí. *Codeu* chama a atenção para algo que vai além da simples alteração de classe de conjugação, em que se vislumbra substituição de um sufixo da primeira conjugação, /ou/, pelo da segunda conjugação, /eu/, do ponto de vista da gramática convencional. Na fala de M, antes da sequência que contém o erro, há outra que merece atenção: *pato tá codando*, que parece não ter sido entendida por I, que diz: *Ã?* Em seguida, no diálogo, M diz: *pato (a)codeu*, em que o *a* foi dito com tom de voz muito baixo. Não há como ignorar o paralelismo entre as sequências *pato tá codando* e *pato (a)codeu*. Note-se que há uma substituição de *tá codando* por *(a)codeu* (processo metafórico) na estrutura, que é ressignificada (recolocada) na fala da criança. Com isso, é possível apontar que a cadeia linguística que serviu de base para a substituição encontra-se na fala da própria criança e, não mais, na fala do outro, imediatamente anterior à de M, como na *primeira posição*.

A movimentação dos significantes nas sequências paralelísticas na fala de M permite destacar a posição da criança, neste caso, submetida ao movimento da língua, movimento este que atravessa sua fala. Digno de atenção é o destino de *codeu* no diálogo. Ele foi interpretado pela mãe, S, que interrompeu a fala de M logo em seguida, como se fosse a forma reduzida de outro verbo, o *esconder*. Ela pergunta em seguida: *o pato escondeu aonde?* M responde: *Aqui*, provavelmente atendendo a requisição do *aonde* que comparece na fala da mãe. O fato é que *codeu* guarda tanto uma relação de semelhança com *escondeu*, como foi a interpretação indicada pela fala da mãe, quanto uma semelhança com *acorda*, relação estabelecida na fala de M.

Siga, abaixo, como a fala de M se apresenta diante de uma correção feita pela fala de sua mãe.

(7) 2;05.00 M: Pé! (choraminga)

S: Que que tem teu pé?

M: Meu pé, **machuqui**.

S: Machuqui/. (estranha)

M:É.

S: Não, "machuquei!" (corrige)

M: **Machucô**.

S: Machucô o pé. Machucô? Onde? Aonde? Não tô vendo nada.

M: Qué Maliana.

S: Mariana saiu.

M: Hum, ca êta.

S: Ca êta.

M: É

A ocorrência 7 é exemplar para mostrar a resposta de M, frente à solicitação de correção do erro feita por sua mãe (S) de **Machuqui**, que comparece na fala de M, que do ponto de vista da língua mostra uma alteração da classe de conjugação verbal, da primeira para a segunda ou terceira. A mãe de M, que percebe o erro dito pela criança, solicita a correção. Primeiramente, a mãe repete: *machuqui*, com uma entonação que demonstrou seu estranhamento, à qual M apenas acrescenta: *É*. Logo em seguida, S, ela mesma faz a correção, uma vez que seu estranhamento não conseguiu produzir efeito sobre a fala da criança: *Não, machuquei*, diz ela. M diz: **Machucô**. No entanto, interessante é que *machuquei* da fala da mãe, disponível para a deriva não é ressignificada na fala de M. Manifesta-se **machucô**, forma de segunda pessoa, trazendo de volta, mesmo sem saber disso, o verbo para sua classe paradigmática. Com relação à instância subjetiva de M no diálogo, é possível dizer que M não fica alheia ao pedido de correção feito pela mãe, visto que dá uma resposta efetiva a ele. Porém, é possível observar, através da resposta que dá, o quanto se afasta da adequação esperada pela mãe. Na sequência do diálogo, a mãe parece desistir da correção da fala da criança, voltando a falar *machucô*.

Observe a ocorrência que vem a seguir.

(8) 3:00.22

S: Que que tinha no Crea (clube)?

M: Tinha (respira) um coelhinho.

S: Que mais? Que que cê fez com o coelhinho?

M: **Di** um papá.

S: Di. (estranha)

I: ã?

M: **Deu** papá.

S: Que mais? Que cê fez com/ que que cê fez com o coelhinho? Que que tava dando pra ele?

M: Papá.

S: Que papá que tava dando?

M: Folhinha.

I: Folha, Marcela?! Por que cê não deu arroz e feijão?

M: Puque que é/ ele/ ele não gosta.

I: Ah, Marcela! Lógico que ele gosta. Será que não?

M: Nem eu fui lá.

I: Que que cê deu pra ele?

M: Pu que cê não foi lá?

I: Ah, porque ontem eu fui no sítio do Maurício.

M: Ah, tão gostoso! Vai lá!

I: É?

M: É.

Em 8, **di** surge na fala de M, no lugar em que seria esperada a forma verbal flexionada em primeira pessoa. Vale a pena observar o fato de não haver qualquer forma do verbo em questão na fala do outro, anterior à da criança. A fala de M provoca um estranhamento em S, que a repete: *Di e*, na sequência, I também manifesta o seu, ao dizer: *Ã?*. No entanto, logo em seguida, comparece na fala da criança a forma de segunda pessoa, *deu*. M parece ter sido afetada pelo estranhamento que sua fala provocou nos interlocutores, contudo, em sua fala, na sequência, aparece a forma verbal correspondente de segunda pessoa. Na *primeira posição*, registrou-se a presença de verbos de segunda (ou terceira pessoas), que eram fragmentos da fala do outro na fala de M, decorrentes da alienação de sua fala à do outro. Na ocorrência em questão, isso não se verifica. O que parece ter mudado é sua posição subjetiva: embora não se mostre alheia ao pedido de correção do adulto, não consegue fazer aparecer a forma esperada em sua fala.

Ao finalizar a discussão dos dados, apresento uma última ocorrência que ilustra bem o que vem sendo mostrado com relação à posição subjetiva de M.

(9) 3;00.07 (Dani coloca algo em M)

I: Não cabe mais, M!

M: Assim.

I: Não cabe. Dani:

Não cabe. Você era muito pequenininha.

M: Eu não era!

Dani: Era!

M: Não **ero**.

Dani: Tô falando/ "Não ero!" Ai, que coisa feia!

I: Era sim! Cê

M: Não **ero**! (alto)

I: Era! Você era! (alto, tentando corrigir M)

M: Isso é palavrão?

Dani: Não é palavrão, só que tá errado.

M: Hã, SI (baixo)

I: A Marcela era tão pequenininha!

M: E(pausa)ra, e não cabia isso.

Dani: Cabia?

A impermeabilidade de M à correção, característica da *segunda posição* proposta por De Lemos (2002), pode ser assinalada em alguns episódios, na fala de M. Na ocorrência 9, em que M diz **ero**, soa até engraçado, pois a criança chega a perguntar ao interlocutor se se tratava de palavrão, dada sua posição de não escuta da língua.

À guisa de conclusão

Ao partir das considerações feitas na seção anterior, é possível afirmar que nem sempre o erro causa estranhamento entre os interlocutores da criança. Nas ocorrências 3 e 4, o diálogo simplesmente segue seu curso. É preciso enfatizar que ele não é resultado de processo de aprendizagem, alinhável numa rota de desenvolvimento que possa ser prescrita.

As ocorrências 1 e 2 foram exemplares no sentido de mostrar que mesmo sob o efeito do estranhamento de sua fala pelo interlocutor, o erro comparece na fala de M. Desta forma, foi possível assinalar a posição subjetiva de M, que se apresenta como que “surda” ao pedido de correção feito pelo adulto e/ou à escuta da língua. Ou seja, concordamos com De Lemos (2002) ao afirmar que a impermeabilidade à correção é a principal característica da segunda posição da criança no processo de aquisição da linguagem. Já a ocorrência 5 mostra que M é sensível ao pedido de correção feito pelo adulto, assim como mostra a escuta que tem da língua, mesmo que não tenha conseguido pronunciar a palavra *Vanessa*, como o esperado de acordo com a língua adulta já constituída. Em 6, observou-se que a criança se abre para a escuta da língua, dada a correção que faz em sua própria fala. Em 7 e 8, a fala da criança não se mostra impermeável à correção feita pelo adulto, mas a forma correta da palavra não aparece na fala de M. Porém, em 9, a fala da criança não só se mostra impermeável à correção feita pelo adulto, como indica que a fala da criança não se abre para escuta da língua.

Sendo assim, dadas essas flutuações, parece-me mais adequado nos referirmos às instâncias subjetivas na fala de M, nesse momento de seu processo de aquisição da linguagem, do que simplesmente às posições subjetivas. Aliás, o termo *posição subjetiva* confere à subjetividade um aspecto de algo já constituído; o que me parece contrário à ideia de que o sujeito está em constituição no processo de aquisição da linguagem.

Na teorização interacionista, tanto o estranhamento quanto o reconhecimento são decorrentes da mudança da relação da criança com sua língua, ou seja, são os pilares responsáveis pelas instaurações de instâncias subjetivas, como os dados da fala de M puderam mostrar. Desta forma, é possível entender, conforme De Lemos (1992) indica a partir da leitura que fez de Lacan, que os processos metafóricos e metonímicos (que regem a movimentação das cadeias linguísticas na fala da criança) não remetem, exclusivamente, a um movimento autônomo da língua sobre si mesma, mas a um sujeito, ou melhor, a um modo de emergência de um sujeito na cadeia significante. De acordo com a autora,

Pensar o sujeito como efeito da linguagem equivale, pois, literalmente, a subverter uma concepção de sujeito enquanto posicionada face a linguagem como objeto de conhecimento a ser apreendido ou construído. Ou, em outras palavras, a considerar a criança, enquanto corpo pulsional, como capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada, por um outro, como falante, antes mesmo de o ser. Nesse sentido, pode-se dizer que essa captura tem o efeito de colocá-la em uma **estrutura** em que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes. Essa estrutura é a mesma em que se move o adulto (que é também o outro da criança), enquanto sujeito falante também submetido ao Outro. (DE LEMOS, 2002, p. 5-6, grifo meu)

Sendo assim, um aspecto de subjetivação dessa posição estrutural é reconhecível na identificação da criança com a fala do outro, incorporada por ela. Em outras palavras, os efeitos de semelhança e diferença entre a fala da criança e a do outro mostram as faces de uma subjetivação emergente. Seguindo esse mesmo raciocínio, Castro (1998, p. 256) afirma que

[...] a aquisição da língua materna põe o sujeito na posição de falante, isto é, passa a qualificá-lo a partir desse momento lógico de captura por um modo de funcionamento, sempre dividido entre la langue e língua, o que me permitiu, em trabalhos anteriores, afirmar que a língua materna deva ser compreendida como uma experiência única, impossível de ser esquecida mesmo quando a julgamos perdida; mesmo se não a reconhecemos mais na superfície da fala, mesmo se falamos uma língua estrangeira.

Não poderia deixar de finalizar este artigo sem antes fazer algumas considerações sobre o estranhamento do adulto do erro na fala da criança e sua conseqüente correção. Para Lima (2010), o adulto está sob os efeitos da fala da criança e essa fala pode lançá-lo na posição daquele que tem um saber que a criança ainda não tem e, estando nessa posição, ele a corrige. Para a autora, a correção é uma das imposições que a fala do adulto exerce sobre a fala da criança. É também uma forma de aproximar a fala da criança à do adulto.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, F. R. C.; CARVALHO, G. A singularidade do papel do outro na aquisição de linguagem de crianças abrigadas. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v.10, n.1, p. 79-94, 2008.

CASTRO, M. F. P. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.33, n.2, p. 81- 87, 1998.

_____. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: LIER-DE-VITTO, M. F.; ARANTES, L. (orgs.). *Aquisição, Patologias e Clínica de linguagem*. São Paulo: Editora PUC-SP EDUC, 2006. p. 135-148.

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

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

_____. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. *Comciência*, São Paulo, 10 ago. 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm#notas>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

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

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: In: LIER-DE-VITTO, M. F.; ARANTES, L. (orgs.). *Aquisição, Patologias e Clínica de linguagem*. São Paulo: Editora PUC-SP EDUC, 2006. p. 21-32.

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

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

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

_____. *Ensayos de Linguística General*. Tradução de J. Pujol e J. Cabanes. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974. 406 p.

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

LIMA, G. A. A fala da criança e seus efeitos no adulto interlocutor. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XI, n.2, t.2, p. 1924-1934, 2010.

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

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

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

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

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

_____. Universal e singular: instâncias da língua na fala da criança. In: DA HORA, D. et al. (orgs.). *ALFAL 50 anos: contribuições para os estudos linguísticos e filológicos*. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 1622-1649.

Recebido em: 05/10/2015

Aprovado em: 10/08/2016

Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
marianne.cavalcante@gmail.com

Andressa Toscano Moura de Caldas Barros de Almeida

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
andressatoscano@yahoo.com

Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
pvletras@yahoo.com.br

Paula Michely Soares da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
paula-michely@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.984>

Resumo

Apresentaremos e discutiremos neste trabalho o conceito de multimodalidade inserido nas pesquisas em aquisição da linguagem. Entendemos, portanto, a multimodalidade como uma via de observação e análise da língua(gem) através de elementos multimodais que compõem esta (língua)gem, isto é, a fala, o gesto e o olhar (CAVALCANTE, 2009; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; BARROS, 2012; CAVALCANTE et al. 2005). Tomamos como base teórica para as análises multimodais a classificação dos gestos proposta por McNeill (1985, 1992); a tipologia prosódica de Barros (2012) e a discussão sobre envelope multimodal de Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a). Além disso, discutiremos como dispomos nossos dados para análise no *software* ELAN e apresentaremos dados de uma díade mãe-criança analisados sob esta perspectiva.

Palavras-chave: multimodalidade; aquisição da linguagem; gesto; sincronia; fluência.

Gesture-Speech Synchrony in the Emergence of Children's Fluency

Abstract: This paper presents and discusses the concept of multimodality in language acquisition research. Multimodality is understood as a means of language analysis and observation that uses multimodal elements to form this language: speech, gesturing and gaze (CAVALCANTE, 2009; ÁVILA-NÓBREGA, 2010, BARROS, 2014; CAVALCANTE et al., 2015). The theoretical framework employed comprehends McNeill's (1985, 1992) gesture classification, Barros' (2012) prosodic typology and Avila-Nóbrega & Cavalcante's (2012) discussion about multimodal envelope. Furthermore, this paper presents a set of data including a mother-child dyad, and discusses how the software named as ELAN was used to organize and analyze the data.

Keywords: multimodality; language acquisition; gesture; synchrony; fluency.

Introdução

Neste artigo, apresentaremos dados de aquisição da linguagem analisados por um viés multimodal. Diante disto, é necessário destacar que entendemos a linguagem como sendo multimodal, ou seja, é através das modalidades de uso da língua (fala, gesto, olhar) coatuando na produção linguística que teremos interação e consequentemente comunicação. Assim, são muitos os trabalhos em aquisição que têm se debruçado sob uma perspectiva multimodal de língua (CAVALCANTE, 1994; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; BARROS, 2012; COSTA FILHO, 2011, FONTE, 2010), tendo como objetos de estudo a atenção conjunta, os gestos e a prosódia. Diante disso, faremos a seguir um apanhado teórico de cada um desses elementos multimodais.

O gesto como elemento multimodal

Antes de começar esta seção, precisamos delimitar o que chamamos de gesto. McNeill (1985) e McNeill et al. (2002) dizem que a palavra gesto recobre uma multiplicidade de movimentos comunicativos, principalmente, mas não sempre, os de mãos e braços. Em um sentido mais amplo, o gesto inclui não só movimento de mãos, mas também expressão facial e troca de olhares (QUEK et al., 2006). Para este trabalho, privilegiaremos os movimentos de mãos e braços e assumimos o risco de não ter uma análise mais rica e completa por deixar outros fatores corpóreos de fora, embora assumamos que expressões faciais, troca de olhar, e movimentos de cabeça componham, também, uma gama variada de gestos.

Tendo dito isto, faremos agora um apanhado do que se tem na literatura a respeito dos gestos, começando com a nomenclatura proposta por Kendon (1982) e organizada por McNeill (1992, 2000) no que ele chama de *continuum* de Kendon. São eles:

GESTICULAÇÃO – GESTOS PREENCHEDORES¹ – EMBLEMAS – PANTOMIMAS – SINAIS

A gesticulação é descrita como aqueles gestos que acompanham o fluxo de fala. Sendo o tipo mais frequente no uso diário e cobrindo uma gama de usos e variedades, é produzido principalmente com os braços e as mãos, mas não é restrito a essas partes do corpo, a cabeça pode ser usada e as pernas e pés também podem aparecer como um gesto. A gesticulação combina tanto universais quanto traços linguísticos específicos de uma comunidade.

Os gestos preenchedores são descritos por McNeill (1992) como parte da sentença. O termo “speech-framed gestures” sugere um gesto que ocupa um lugar na sentença, preenchendo um espaço gramatical, ao invés de acompanhar o fluxo de fala, como a gesticulação. Já os emblemas são os sinais convencionalizados, tais como a mão fechada com o polegar para cima ou o sinal de OK. Estes são específicos da cultura, têm formas e significado padrão e variam de lugar para lugar.

As pantomimas são gestos ou seqüências de gestos que narram uma história, simulam uma ação ou objeto, produzidos sem fala. E os sinais, por sua vez, são palavras em uma língua de sinais como LIBRAS. As línguas de sinais têm sua própria estrutura linguística, incluindo padrões gramaticais, morfológicos, etc.

¹ Tradução nossa.

Temos, portanto, quatro instâncias no *continuum*: gesto-fala, gesto-propriedades linguísticas, gesto-convenções (se o gesto está presente ou não em dada cultura) e gesto-caráter semiótico (se o significado é determinado pelas partes ou pelo todo). Como podemos ver no quadro a seguir:

Tabela 1. Continuum de Kendon (MCNEILL, 2000)

	GESTICULAÇÃO	GESTOS PREENCHEDORES	EMBLEMAS	PANTOMIMAS	SINAIS
Gesto-fala	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala
Gesto-propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Gesto-convenções	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencionais	Não convencional	Totalmente convencional
Gesto-caráter semiótico	Global e sintético	Global e analítico	Segmentado e sintético	Global e analítico	Segmentado e analítico

Ao mover da esquerda para direita pelo *continuum* vemos que a obrigatoriedade de presença de fala diminui da gesticulação para os sinais. Assim, a gesticulação é obrigatoriamente acompanhada da fala, mas não tem propriedades linguísticas. Gestos preenchedores também têm presença de fala obrigatória, mas se relacionam com a fala de uma forma diferente, sequencialmente, ao invés de coocorrendo e têm papel linguístico específico. Os sinais são obrigatoriamente ausentes de fala, mas têm propriedades essenciais de uma língua.

A nomenclatura para gestos não termina no *continuum* de Kendon para McNeill. Em seus inúmeros trabalhos (1985, 1992, 2000, 2002) ele também expõe uma nomenclatura sua (gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats*²) para alguns gestos que estariam delimitados como gesticulação ou preenchedores no *continuum*.

Os gestos icônicos apresentam imagens de entidades e/ou objetos concretos. Tido então, como um símbolo referencial. Já os metafóricos não estão limitados à descrição de eventos concretos. Eles também podem apresentar conteúdo abstrato. Em um gesto metafórico, um significado abstrato é descrito como se tivesse forma ou ocupasse um espaço. Os dêiticos são prototípicos e o mais conhecido é o apontar, que identifica um objeto/entidade em discussão. Os *beats* são assim chamados porque a mão parece estar batendo ritmadamente, servindo como marcador da fala. É interessante destacar que essas dimensões são “fluidas” e podem ser achadas misturadas num mesmo gesto. Assim, *beats* combinam com apontar e muitos gestos icônicos são também dêiticos.

Tendo definido nossos dois objetos privilegiados para esta análise (prosódia e gesto) nossa pergunta agora é: como é possível unir gesto e fala numa mesma matriz de significação? É claro que eles pertencem a modalidades diferentes de expressão, mas estão ligados em alguns níveis e trabalham juntos para apresentar as mesmas unidades semânticas. As duas modalidades não são redundantes, mas sim coexpressivas, o que significa que elas dividem a mesma origem semântica, mas são capazes de expressar informações diferentes (MCNEILL et al., 2002).

² A não tradução deste se dá pela falta de um termo que possua a mesma carga semântica, pois a ideia que se tem é a de ritmo, batida, musicalidade.

McNeill (1985, 1992) diz que gesto e fala estão ligados a uma mesma matriz de significação e que não podem se dissociar. Nossa outra pergunta então é: por que não? Goldin-Meadow (2006) responde que quando o gesto é produzido isoladamente e assume todo o fardo da comunicação, ele toma forma de língua (como é o caso dos sinais no *continuum* de Kendon). Entretanto, quando o gesto é produzido em conjunto, dividindo o fardo da comunicação com a fala, ele toma uma forma não-segmentada, imagística, transmitindo informação que não é dita (na fala).

Breve histórico sobre os gestos

Nesta seção faremos um breve levantamento sobre a história da comunicação não-verbal discutidos por Mark Knapp e Judith Hall (1999, p. 36-39). Este breve panorama nos apresentará o contexto de pesquisas em que Adam Kendon esteve inserido, o que pode ajudar-nos a entender melhor os pensamentos à época.

O interesse pela gestualidade emerge posteriormente à Segunda Guerra Mundial, o que não significa que antes desse período não houvesse interessados nesses estudos ou a produção de trabalhos a esse respeito. Por exemplo, a obra *Institutio Oratoria*, de Quintiliano, é considerada importante fonte a respeito dos estudos sobre os gestos e foi escrita no século I.

O foco na comunicação não-verbal nunca foi interesse de uma única área. Podemos encontrar menções a movimentos corporais, ou até mesmo pesquisas aplicadas em obras como, por exemplo, *A expressão das emoções em homens e animais*, de Charles Darwin, datada de 1872. Além da biologia, outros estudiosos da antropologia, linguística, filosofia, psiquiatria, psicologia, sociologia, ciência da estética e outras manifestaram seus interesses em compreender os sentidos que o corpo e seus movimentos podem apresentar.

Durante o início do século XX, foram feitas análises isoladas da voz, da aparência física, da vestimenta e da face. Pouca atenção era dada à proxêmica, ao meio ambiente e à cinestesia e menos ainda ao comportamento ocular e ao toque.

Em meados de 1950 houve um aumento significativo no número desses trabalhos. Antropólogos como Ray. L. Birdwhistell e Edward T. Hall foram responsáveis por aplicar alguns postulados da linguística aos fenômenos gestuais atribuindo novos rótulos aos estudos do corpo e do espaço e por iniciar um programa de investigação para cada área. Freud e outros terapeutas já haviam se interessado, antes dos anos 50, por sinais do corpo, das mãos e do rosto, mas a obra *Nonverbal communication: notes on the visual perception of human relations*, do psiquiatra Jurgen Ruesch e do fotógrafo Weldon Kees provavelmente foi a primeira a usar em seu título a expressão “comunicação não-verbal”. Essa publicação forneceu elementos teóricos adicionais quanto a origens, uso e codificação do comportamento corporal e mais uma extensa documentação visual do papel dos ambientes na comunicação.

Nos anos 1960, houve uma avalanche nos estudos na área e partes específicas do corpo eram objeto de longos programas de pesquisa. Um artigo de Paul Ekman e Wallace Friesen sobre origens, uso e codificação do comportamento não-verbal parece ter sido a peça teórica clássica desse período. O artigo em questão distinguia cinco áreas de estudo que abrangem a maior parte da atual pesquisa desses autores: emblemas, ilustradores, demonstrações de emoção, reguladores e adaptadores.

Na década de 1970, houve uma explosão de vendas de livros que influenciavam o público americano com conclusões errôneas, segundo Knapp e Hall (1999, p. 38), a respeito de como fazer uma venda, como obter um parceiro sexual, perceber fingimento, afirmar superioridade etc. Os leitores, com essas publicações, ficavam com a impressão de que a leitura de sinais corporais e faciais era a chave do sucesso em qualquer encontro humano e que nos tornaríamos totalmente transparentes se os nossos sinais fossem desvendados. No entanto, apesar do modismo americano desses estudos que se apresentavam no auge, estudiosos de renome procuraram desenvolver pesquisas confiáveis a respeito do comportamento corporal, ocular, facial, da pupila com o intuito de fazer uma espécie de compêndio.

Já por volta de 1980 alguns estudiosos continuaram a particularizar suas teses, enquanto outros se concentravam na identificação das maneiras pelas quais uma variedade de signos não-verbais atua em conjunto a fim de atingir objetivos comuns, como, por exemplo, levar alguém a fazer algo por você, mostrar afeto, mentir etc. Tornara-se claro que não poderíamos compreender inteiramente o papel dos sinais não-verbais na obtenção desses objetivos se não observássemos o comportamento verbal concomitante a esses sinais e tentássemos desenvolver teorias sobre como diversos sinais verbais e não-verbais interagem no processo interativo.

Sendo assim, após anos separando e isolando esses sinais microscopicamente, os estudiosos gradualmente perceberam que esses elementos funcionariam em um exercício conjunto. As pesquisas sobre a comunicação não-verbal seguem sendo modificadas das seguintes maneiras:

1. do estudo das situações não-interativas às interativas;
2. do estudo de uma pessoa a ambos os interlocutores;
3. do estudo de um único ponto do tempo a mudanças ao longo do tempo;
4. de estudo de comportamentos únicos a estudos multicomportamentais.

O novo perfil dos estudos sobre os gestos começa a amadurecer e articular outras discussões, inclusive unificando outros elementos da interação aos gestos. Nos Estados Unidos, encontramos publicações de alguns autores como David McNeill, que discute a relação multimodal da matriz gesto-fala, Charles Goodwin e seus trabalhos sobre gestos e afasia, Cynthia Butcher e Susan Goldin-Meadow com seus estudos sobre a produção de palavras com movimentos das mãos e Adam Kendon ao discutir o sistema de funcionamento dos gestos e da fala.

Na Europa, temos trabalhos na Suécia de John Laver e Janet Beck, que pesquisa a relação de elementos como voz, postura e gestos, na França podemos encontrar trabalhos de Isabelle Gaitella e Jacques Boyer a respeito da relação da voz e dos gestos.

Um forte grupo também tem se fundamentado em estudos multimodais e multissensoriais levando em consideração a interação entre adultos, entre adultos e computadores e entre adultos e crianças. O *The MARCS Institute* é desenvolvido na Universidade de Sidney e tem como coordenadores Denis Burnhan, Kate Stevens, Chris Daves, André van Schaik e Simeon Simoff.

Matriz gesto-fala em aquisição de linguagem

Desde os anos de 1970, cientistas do desenvolvimento têm investigado associações entre desenvolvimento linguístico e alguns aspectos de atividades manuais, especialmente gestos comunicativos e simbólicos (BATES; DICK, 2002). Dessa forma, o estatuto do(s) gesto(s) em aquisição de linguagem vem sendo discutido por diversos autores (CAVALCANTE; 1994; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; GOLDIN-MEADOW, 2006, 2009; FONTE; BARROS; CAVALCANTE; SOARES, 2014; CAVALCANTE; BARROS; SILVA; ÁVILA-NÓBREGA, 2015) e tem sido pauta de pesquisas atuais.

Para Goldin-Meadow (2009), gestos são atos comunicativos livres para tomar formas que a fala não pode assumir, ou, para crianças nos primeiros estágios de aquisição, formas que elas ainda não conseguem articular no discurso. Em um momento do desenvolvimento em que as crianças são limitadas ao que conseguem dizer, os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, expandindo a gama de ideias que elas são capazes de expressar.

Sabemos que as crianças exploram a modalidade manual desde muito cedo e, assim sendo, os gestos fornecem um caminho para as primeiras palavras. É interessante perceber que as crianças raramente combinam gestos com outros gestos, mas frequentemente combinam gestos com palavras antes mesmo de começarem a combinar palavras com palavras (GOLDIN-MEADOW; MORFORD, 1985).

Butcher e Goldin-Meadow (2000) observaram três meninas e três meninos longitudinalmente durante a transição do estágio de uma palavra para o de duas palavras. A ideia era explorar se gestos comunicativos formam um único sistema em crianças, assim como formam em adultos. O que acharam foi que, inicialmente, os gestos tendiam a ser produzidos sem palavras, e, em raras ocasiões, quando produzidos com palavras, a fala era sem sentido e não sincronizada com o gesto. No entanto, as duas características que definem a integração gesto-fala em adultos, a coerência semântica e a temporalidade sincrônica foram achadas na comunicação infantil no momento e antes do período de duas palavras. Essa pesquisa vem colaborar com a nossa hipótese de que desde cedo gesto e fala estão unidos numa mesma matriz de significação.

Portanto, tomamos a matriz gestuo-vocal como nosso objeto de análise, por coatuar na linguagem engajando a criança na dialogia e guiando-a para a aquisição. Propomos então uma tipologia prosódica, considerando quatro momentos do funcionamento da fala na trajetória linguística infantil: balbucio, jargão, primeiras palavras, holófrases e blocos de enunciado (BARROS, 2012).

O balbucio é definido como a produção de sílabas que têm, tipicamente, o formato consoante vogal, por exemplo [ma, da, ba]. Tais sílabas são muitas vezes repetitivas e ritmadas (LOCKE, 1995). Neste artigo, consideramos o balbucio como uma produção vocal inicial da trajetória linguística infantil.

Os jargões são definidos como longas seqüências de sílabas que contêm padrões de acento e entonação variados e variáveis, que aparecem na fala infantil em torno dos 12 ou 13 meses de idade. Essas produções vocais soam como enunciados completos que carregam conteúdo de afirmações ou perguntas, ocorrendo, muitas vezes, concomitantes a palavras reais. No entanto, os jargões não apresentam conteúdo linguístico ou estrutura gramatical (DROMI, 2002).

Scarpa (2007) considera jargão quando o contorno entonacional se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas ininteligíveis. O balbucio tardio evolui para jargão quando a entonação é considerada mais madura e os contornos são preenchidos por sílabas tipicamente do balbucio, mas reconhecíveis como intenção comunicativa pelos adultos, que sempre lhe atribuem significado de uma frase ou sentença.

O terceiro momento do funcionamento da fala definido nessa proposta é o das primeiras palavras reconhecíveis. Assim, consideramos nesse período as produções infantis contendo enunciados de uma palavra, que já nem são balbucios nem puramente jargões, visto que as consideramos reconhecíveis na língua adulta e interpretáveis pelo interlocutor.

As produções das primeiras palavras da criança indicam mudança nos contornos entonacionais, que foram constituídos por mais variações de altura. Essas variações de altura são reconhecidas como diferentes intenções comunicativas: pergunta, afirmação, pedido etc. e são recorrentes e produtivas e não mais ou menos efêmeras como os balbucios e jargões. Nessas primeiras palavras, encontramos sequências mais curtas em comparação às do jargão e um padrão silábico reconhecido como fazendo parte de um léxico primitivo.

Definimos o período que chamamos de blocos de enunciado como o momento em que a criança alterna a produção de holófrases com enunciados completos. Notamos em nossos dados que nesse momento do processo aquisicional a criança já é capaz de fazer pedidos, perguntas e produzir respostas mais longas com significado completo, superando os enunciados holofrásticos. Notamos que a partir de um ano e meio a criança começa a arriscar-se nesses enunciados mais longos, juntando duas ou mais holófrases.

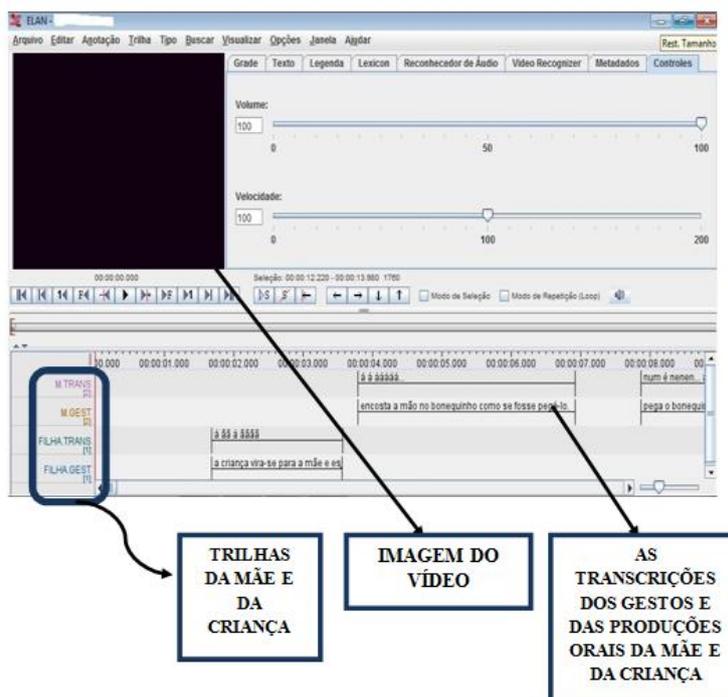
Metodologia de transcrição e análise numa proposta multimodal

Para observarmos os aspectos multimodais, utilizamos para nossas transcrições e análise dos dados o programa ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente. Além disso, ele permite a transcrição e anotações das análises em linhas denominadas de trilhas. A criação dessas trilhas e suas nomeações são determinadas pelo pesquisador/transcritor. Essas trilhas permitem fazer anotações de determinado registro no tempo exato, e se for necessário fazer alguma alteração isso poderá ser feito sem nenhuma perda de anotações anteriores ou subsequentes.

O ELAN é um *software* que traz vantagens para qualquer pessoa que necessite utilizá-lo, sendo ainda um *software* gratuito e que não apresenta dificuldades no manuseio, além de apresentar vantagens no processo de transcrição e organização de dados. Proporciona ainda ao pesquisador a elaboração de novos quadros com mesclas das trilhas. As trilhas geradas pelo programa a partir das transcrições podem ser mescladas, criando novos quadros, denominadas neste trabalho “quadros de mesclas”. As trilhas a serem mescladas são escolhidas de acordo com a necessidade/foco da análise e permitem a visualização de componentes multimodais de maneira concomitante.

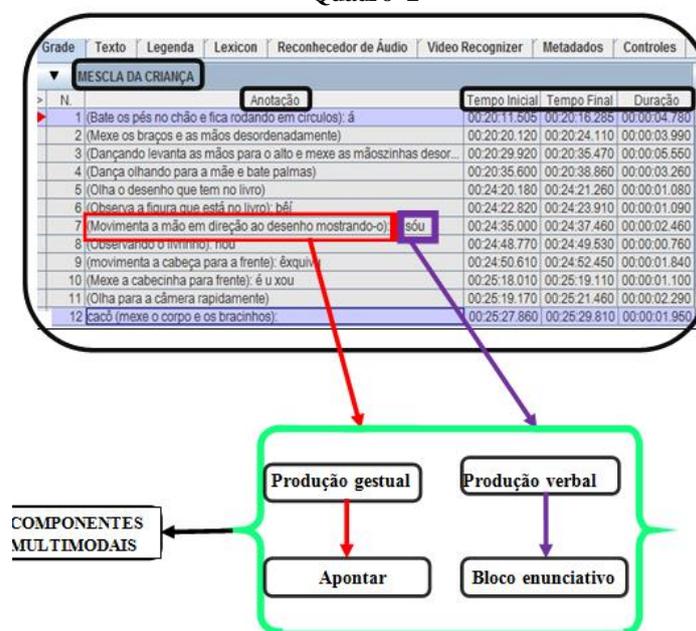
Além disso, procuramos ilustrar via ELAN os momentos em que os gestos e a produção verbal estão presentes nos momentos de interação, corroborando assim com a base teórica deste trabalho. Vejamos abaixo a ilustração do programa ELAN (quadro 1).

Quadro 1



Para materialização da transcrição multimodal – o envelope multimodal – exemplificamos com a criação de trilhas: trilha da produção gestual da mãe “Gest.MÃE”, trilha da produção verbal materna intitulada no programa e no nosso trabalho como “Fala. MÃE”, criamos também a trilha das produções gestuais da criança “Gest. BEBÊ” e trilha da produção vocal da criança intitulada como “Fala.BEBÊ”.

Quadro 2



Os componentes multimodais (quadro 2 acima) organizados em trilhas compõem aquilo que denominamos de envelope multimodal, quando ocorre a mescla das trilhas – gestos, produção vocal/oral, olhar, prosódia (ÁVILA NOBREGA; CAVALCANTE, 2012a; 2012b).

Sincronia gesto fala: uma perspectiva de análise

O estabelecimento de interação colaborativa se constrói a partir da percepção mútua das ações visíveis do outro. Assim, movimentos faciais, sensibilidade à orientação e direção do olhar, aspectos de orientação e de postura do comportamento interacional possibilitam uma extrema rapidez e sutileza na interação entre pares, que caracterizam a interação humana (KENDON, 2009).

Neste sentido, todo enunciado linguístico emprega, de forma integrada, padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades, que se manifestam não só de forma audível, mas cineticamente também, e sempre, como uma parte desta, existem movimentos dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, bem como da boca, e os padrões de ação por parte da cabeça (KENDON, 2009). Tal integração foi historicamente deixada à margem dos estudos linguísticos e num movimento de fins da década de 90 do século XX, vem se materializando a partir de trabalhos de autores como Kendon³ (1981, 1992, 2004, 2009), McNeill (1985, 2000, 2008), dentre outros.

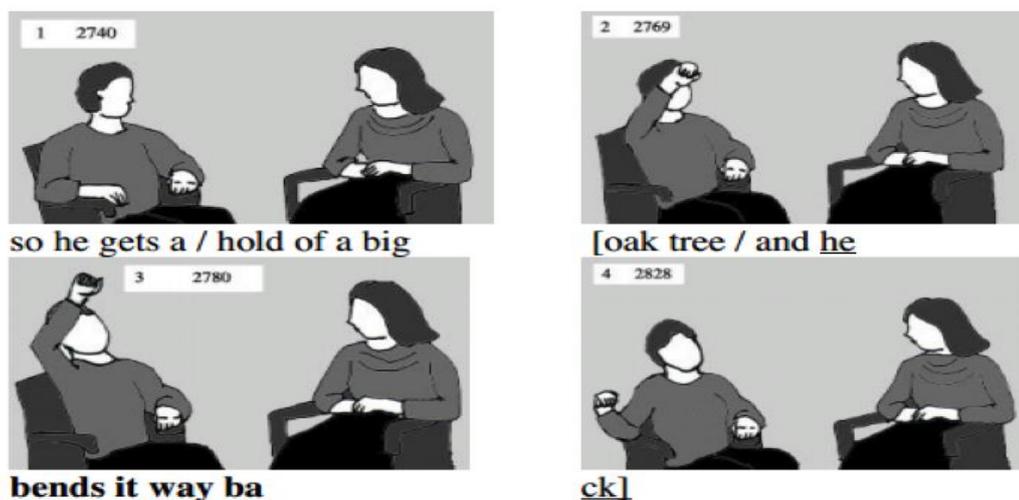
Partindo das macrocategorias gestuais discutidas por Kendon (1981), a saber: gesticulação, pantomima e emblemas, já mostradas no *continuum* de Kendon acima, McNeill apresenta 04 tipologias gestuais: os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats*⁴. Os *gestos icônicos* estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho; os *gestos metafóricos* são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de referirem expressões abstratas; os *gestos dêiticos* são os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, pode ser representado pelos movimentos de apontar; os *gestos ritmados (beats)* são nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala (cf. MCNEILL, 1992, p. 15-18).

Além dessa tipologia, os gestos passam por uma série de fases, cada uma com sua própria posição e função no gesto: as *unidades gestuais*, *frases gestuais* e *fases gestuais*. Uma *unidade gestual* é o intervalo entre descansos sucessivos dos membros. A *frase gestual* consiste de até 5 fases gestuais: preparação, curso (*stroke*), retração, pausa pré-curso e pós-curso. As *fases gestuais* organizam-se em função do curso (cf. MCNEILL, 1992, p. 15-18). A seguir, uma ilustração da frase gestual:

³ Para uma discussão acerca do *continuum* de Kendon e sua classificação ver Cavalcante et al. (2015).

⁴ A não tradução deste termo se dá pela falta de um termo que possua a mesma carga semântica, pois a ideia que se tem é a de ritmo, batida, musicalidade.

so he gets a / hold of a big [oak tree / and he bends it way back]



Legenda: 1. pré-preparação; 2. sustentação pré-curso; 3. Meio do curso; 4. final do curso e início da sustentação pós-curso (na metade de “back”)

A combinação síncrona da fala com o gesto pode ser chamada de *ponto de saliência*⁵ (GP), tal como proposto por McNeill (1992). É chamado GP porque caracteriza os picos de congruência de uma unidade de “GESTO-FALA” e sua estruturação cognitiva⁶, aqui neste artigo consideraremos como momentos de sincronia, em que coincide a produção do gesto e da produção vocal, que será caracterizada adiante na análise.

Na produção do discurso há gestos com características recorrentes, o que chamamos *captações/repetições*. Através das *captações* usadas pelo falante, percebemos as *combinações de unidades de discurso*. O *mimentismo* é uma dessas características, constitui-se como o recorte/repetição do gesto do interlocutor na mesma *fase gestual* em que comparecem unidades gestuais (enunciados discursivos) consecutivas ou co-ocorrentes (MCNEILL, 1992).

⁵ *Growth point*.

⁶ Há uma longa discussão acerca da estruturação cognitiva dos GP que não será objeto deste artigo.

Exemplos ilustrativos de dados multimodais com sincronia gesto-fala⁷

Cena 1: Mãe e criança (C – 11 meses e 13 dias) interagindo no quarto da criança. C está sentada na cama e volta-se para a pesquisadora que está filmando e faz um comentário divertido, “como se” narrasse algo



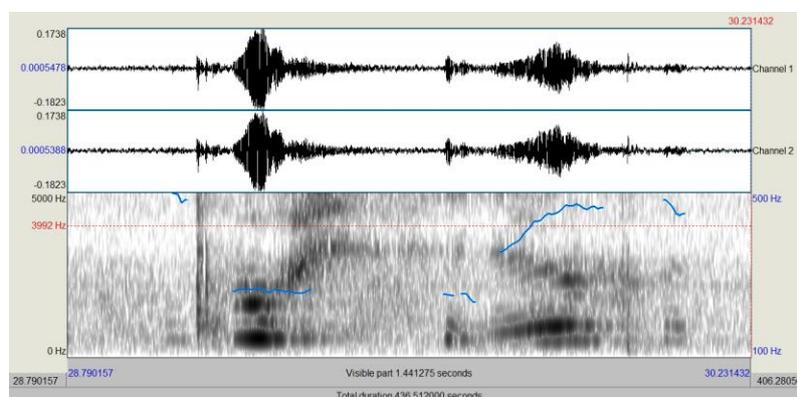
Fase 1



Fase 2



Fase 3



Espectrograma 1

Nesta cena, é possível perceber a matriz multimodal propiciando uma fala fluente⁸. A criança eleva ambos os braços para cima e para baixo e produz uma fala jargonizada “**ebuze::embuze::**” (apresentada no espectrograma), com a presença de contornos típicos de narrativa tom médio/alto, depois alto com leve queda. Em sincronia, inclusive, com a gesticulação braçal, que traz a presença de gestos metafóricos. Além disso, durante a produção vocal não há presença de hesitações e/ou pausas, constituindo-se assim tal como Scarpa (1988) define, com blocos prosódicos organizados.

A unidade gestual, composta de 03 fases gestuais, apresentada na cena 1, pode ser assim descrita:

⁷ Esses dados ilustrativos foram publicados em Cavalcante; Barros; Ávila Nóbrega; Silva (2015). São resultados de filmagens longitudinais naturalísticas de interação mãe-criança ao longo de 24 meses de vida da criança, com intervalos de 15 dias entre as filmagens. As transcrições e análises foram feitas com o uso dos *softwares* Praat e Elan e compõem o banco de dados do LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita) da UFPB.

⁸ “Em relação à fluência, adotamos a perspectiva de Scarpa (1985) que concebe os trechos de fala fluente como os já conhecidos, arrumados, que vêm em bloco e os disfluente como aqueles instáveis, com tentativas pouco frutíferas de segmentação de blocos prosódicos. Destacamos o papel da gesticulação como uma pista importante da fluência infantil. Concebemos que a mesma se estrutura em estágios anteriores ao reconhecimento ao uso dos blocos de enunciados, principalmente na presença dos jargões articulados à gesticulação como mostraremos em nossas análises” (CAVALCANTE et al., 2015).

Fase 1 – preparação: braços para baixo, laterais ao corpo, braço esquerdo levemente elevado, face com expressão de esboço de sorriso com lábios semicerrados e olhar levemente desviado para direita;

Fase 2 – curso: dois braços suspensos, laterais ao rosto, com mãos semiespalmadas na altura da face, mão esquerda um pouco mais alta do que a direita; lábios entreabertos na produção do jargão “**ebuze::embuze::**”, face em sorriso, olhar lateral para direita;

Fases 3 – retração, pausa: braços em movimento descente, voltando a lateral do corpo na altura da cintura, braço esquerdo mais baixo do que o direito que vai em movimento descendente mais lento do que o esquerdo, tronco e cabeça direcionados para direita, olhar direcionado para direita, face com esboço de sorriso, lábios semicerrados.

A sincronia gesto-fala ocorre na fase 2, no momento de produção do jargão “**ebuze::embuze::**”, aliado ao gesto metafórico descrito na fase 2.

Cena 2: Mãe e criança (C- 22 meses e 10 dias) interagindo na sala de visitas da casa. Enquanto conversam, a mãe propõe que cantem músicas infantis e C começa a cantar a música de Chapeuzinho Vermelho.



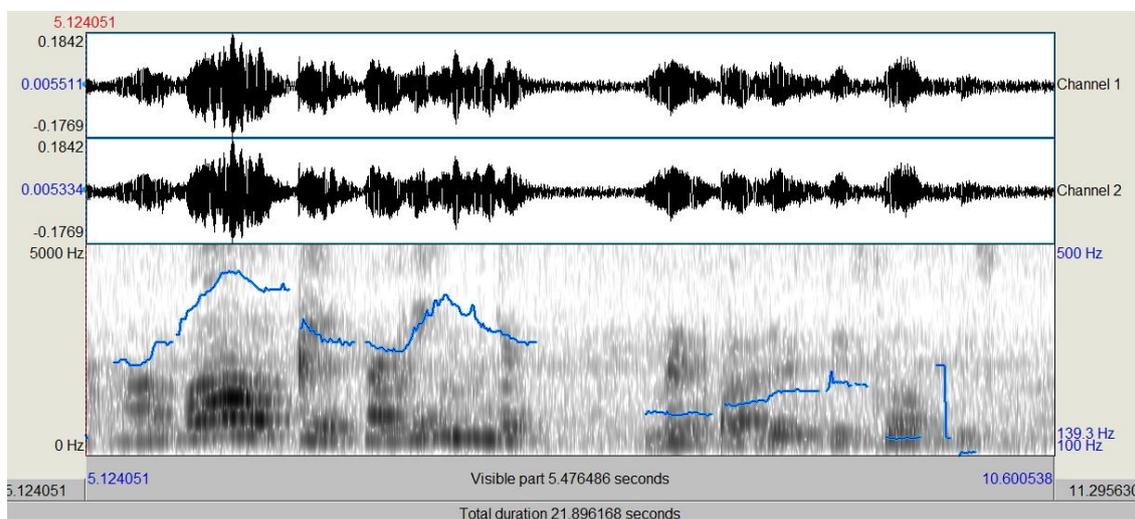
Fase 1



Fase 2



Fase 3



Espectrograma 2

Nesta cena, é interessante destacar, novamente, a matriz multimodal contribuindo para fluência, onde gesticulação – braços elevados ilustrando o ritmo da música da Chapeuzinho Vermelho, com a presença dos gestos denominados *beats*. A produção musical compõe-se de um bloco prosódico melódico da cantiga popular sustentando pelo fragmento melódico “pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para vovozinha...”. Na cena, a criança eleva os braços e acompanha a melodia produzida pela mãe, enquanto esboça a produção de jargão/holófrase – “**ãn::zinha**”, para se referir ao trecho “para vovozinha...”.

A unidade gestual de C, composta de 04 fases gestuais, apresentada na cena 2 pode ser assim descrita:

Fase 1 – preparação: braços elevados semifletidos, laterais ao corpo na altura do abdômen próximos um do outro, braço esquerdo levemente elevado em relação ao direito, mãos semifechadas, quase juntas, face tensa com olhar voltado para os braços e mãos que estão à sua frente;

Fase 2 – curso: dois braços elevados semifletidos suspensos e abertos, perpendiculares ao corpo, postura ereta, mãos semifechadas, olhar direcionado para frente, face neutra;

Fase 3 – meio do curso: braços elevados semifletidos juntos à frente do rosto, perpendiculares ao corpo, postura ereta, mãos semifechadas, mãos juntas, tocando uma na outra, olhar direcionado para frente, face neutra, enquanto movimenta os lábios e produz o jargão/holófrase “**ãn::zinha**”;

Fase 4 – retração: braços em movimento descendente, voltando a lateral do corpo na altura da cintura, braço esquerdo mais baixo do que o direito.

A sincronia gesto-fala ocorre na fase 3, no momento de produção do jargão “**ãn::zinha**”, aliado ao *beat* descrito nesta fase.

Cena 3: Mãe e criança (C – 24 meses e 03 dias) estão no corredor, perto da cozinha. É a hora do lanche de C e a mãe está ajudando para que ela coma as bananas que estão no prato. Ela tem dificuldades em garfar as bananas e escolhe as que quer pegar. Quando a mãe vai ajudá-la, ela aponta qual banana ela quer.



Fase 1

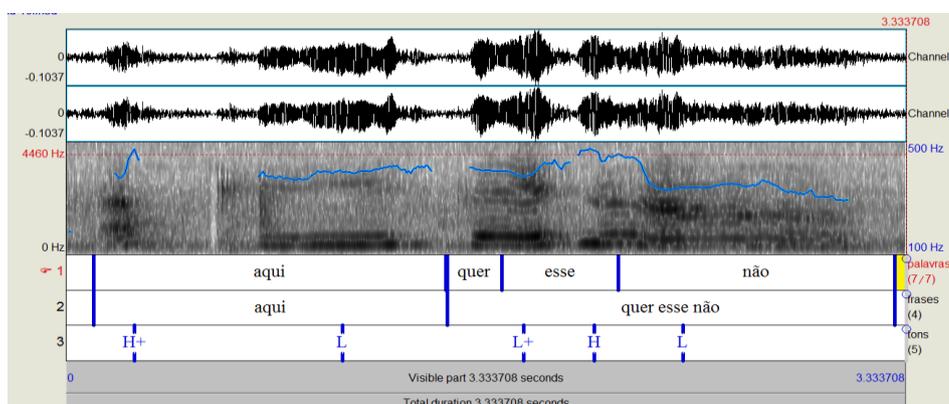


Fase 2



Fase 3

Na cena mostrada acima, gesto e fala formam uma unidade semântica coerente, pois a criança quer um pedaço de banana específico e aponta para ele a fim de obtê-lo enquanto produz “**aqui/ quer esse não**”, indicando à mãe qual ela quer e olhando para o objeto em discussão. Vejamos a produção no Praat:



Espectrograma 3

Essa produção da criança se caracteriza como um bloco de enunciado, pois não temos uma ou mais palavras isoladas, e sim um contínuo prosódico, além de um todo

semântico. Percebemos que nesse recorte, diferente do primeiro, ela já consegue formar um enunciado completo, então, não podemos deixar de destacar que a matriz gesto-fala está ainda mais consolidada e servindo a um propósito comunicativo.

A unidade gestual de C, composta de 04 fases gestuais, apresentada na cena 2 pode ser assim descrita:

Fase 1 – preparação: braço direito semifletido com mão pegando o garfo entregue pela mãe, tocando nas rodela de banana, dedo indicador para frente, olhar direcionado para as rodela de banana que o garfo toca, face tensa;

Fase 2 – curso: braço direito semifletido com mão segurando o garfo e tocando nas rodela de banana, braço esquerdo tocando o tronco acima do peito, olhar direcionado para a rodela de banana que o garfo toca, face tensa;

Fase 3 – meio do curso: braço direito suspenso à frente do corpo, semifletido, com mão produzindo o gesto de apontar com o dedo indicador apontado para baixo em direção à uma rodela de banana específica, gesto dêitico, olhar direcionado para a rodela de banana, olhar direcionado para a rodela de banana apontada, face tensa, enquanto produz o bloco de enunciado “**aqui/ quer esse não**”.

Fase 4 – retração: braço direito em movimento descendente, voltando a lateral do corpo na altura da cintura.

A sincronia gesto-fala ocorre na fase 3, no momento de produção do bloco de enunciado “**aqui/ quer esse não**”, aliado ao gesto dêitico descrito nessa fase.

Considerações Finais

Neste artigo apresentamos uma breve introdução aos estudos de multimodalidade tendo como referência a matriz gesto-fala tal como propõem Kendon (1982) e McNeill (1985, 1992, 2000), quando defendem o caráter concomitante e sincrônico dessas instâncias multimodais. A partir dessa noção basilar, construímos uma proposta de análise de dados em aquisição da linguagem, em contextos interativos entre mãe e criança, apresentando um modelo metodológico de transcrição e análise que se compõem de trilhas de componentes/modalidades – gesto, olhar, produção vocal, prosódia – que vão se estruturando como um envelope multimodal e dando ritmo e cadência às interações entre o adulto e a criança de modo a possibilitar um olhar mais acurado acerca do fenômeno da aquisição da linguagem.

Buscamos mostrar como a instância multimodal (gesto e fala) funciona em crianças em fase de aquisição de linguagem. Para que isso fosse possível, lançamos mão de uma tipologia gestual proposta por McNeill (1992) e a adaptamos para as crianças, visto que as pesquisas deles se voltam para os adultos.

Baseamo-nos também em conceitos prosódicos para que análises acústicas da fala pudessem ser feitas e utilizamos a proposta de trabalhos anteriores (BARROS, 2012; FONTE, R.; BARROS, A. et al., 2014) de estágios de desenvolvimento entonacional, a fim de observar se mesmo em estágios iniciais a criança já trabalha com a matriz gesto-fala. Nossos dados mostraram, portanto, que, mesmo ainda pequena, a criança faz uso de instâncias multimodais para fins comunicativos, corroborando então com os dados apresentados por Butcher e Goldin-Meadow (2000) em que crianças apresentaram gesto e fala integrados numa mesma matriz de significação.

Como vimos, a sincronia faz parte do processo aquisicional e é composta de uma matriz multimodal colaborativa gestuo-vocal que constituirá a matriz linguística da fala infantil. Compreender a sincronia, nessa perspectiva, permite entre outras coisas considerar o gesto como co-partícipe da produção vocal, que aliados promovem aquilo

que denominamos discurso fluente. Nesse sentido, quando vislumbramos as terapias de linguagem que têm como foco a disfluência infantil, devemos levar em consideração essa matriz e a precocidade de sua presença nas produções infantis, sustentadas nas interações com o adulto.

REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. *Revista Signótica*. v.24, n.2, p. 469-491, jul./dez. 2012a.

_____. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contexto de atenção conjunta. *Revista Investigações*, v.25, n.2, p. 157-183. jul. 2012b.

BARROS, A. T. M. de C. *Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciados*. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BRANDÃO, L. W. P. *A fala materna dirigida ao bebê surdo implantado: entre o “ouvinte suposto” e o “aprendiz de ouvinte”*. 2010. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações*, Recife, p. 153-170, 2009.

CAVALCANTE, M. C. B. O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança. 1994. 294 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. de C.; ÁVILA NÓBREGA, P. V.; SILVA, P. M. S. da. Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. *Revista ProLíngua*, João Pessoa, v.10, n. esp., p. 43-50, Editora da UFPB, 2015.

COSTA FILHO, J. M. S. da. *“Olá, Pocoyo!”: a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado*. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DROMI, E. *Babbling and early words*. In: SALKIND, N.J. (Ed.). *Child development*. Macmillan psychology reference series. Mcmillan, 2002.

FONTE, R.; BARROS, A.; CAVALCANTE, M.; SOARES, P. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: _____. *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. Editora CRV, 2014.

FONTE, R. F. L. da. *O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega*. 2010. 311 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

GOLDIN-MEADOW, S.; MORFORD, M. Comprehension and production of gestures in combination with speech in one-word speakers*. *J. Child lang.* 19, p. 559-580, 1992.

KENDON, A. The study of gesture: some observations on its history. *Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry*, 2 (1), p. 25-62, 1982.

_____. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL, D. (Ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 47-63.

KNAPP, M. L., HALL, J. A. *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: JSN, 1999. 948 p.

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Eds.) *Compêndio da Linguagem da Criança*. Tradução de M. A. G. Domingues. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995. 632 p.

LOPES, J. C. M. *Dinâmicas dialógicas singulares: a multimodalidade na criança com autismo*. 2011. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v.92 (3), p. 350-371, 1985.

_____. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992. 423 p.

_____. Introduction. In: MCNEILL, D. (Ed.). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-10.

MCNEILL, D.; QUEK, F.; BRYLL, R.; DUNCAN, S. Multimodal human discourse: gesture and speech. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, v.9, n.3, p. 171-193, sept. 2002.

MELO, E. S. de. *Gestos pantomímicos e produção verbal na Aquisição da Linguagem*. 2014. 45 f. Monografia (Graduação em Letras). – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

QUEK, F.; MCNEILL, D.; BRYLL, R. et al. Multimodal human discourse: gesture and speech. *ACM transactions on computer-human interactions*, v. 9, n. 3, sept. p. 171-193, 2002.

SCARPA, E. M. A Aquisição da prosódia: dupla face, dupla vocação. In: AGUIAR, M. A. M.; MADEIRO, F. (Orgs). *Em-Tom-Ação: a prosódia em perspectiva*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007. 251 p.

_____. Desenvolvimento da Intonação e A Organização da Fala Inicial. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, UNICAMP, n.14, p. 65-84, 1988.

SCLIAR-CABRAL, L. Evolução das pesquisas em aquisição da linguagem oral monolíngue no Brasil. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. (Org.). *Teorias de Aquisição de Linguagem*. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008, 304 p.

SILVA, P. M. S. *Gestos e produção verbal: a fluência multimodal em aquisição da linguagem*. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 342 p.

Recebido em: 06/03/2016

Aprovado em: 26/04/2016

Léxico, leitura e livro didático: uma tríade em análise no ensino do português

Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
anaflavia_torquetti@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.732>

Resumo

Diante das poucas evoluções percebidas no tratamento dado ao léxico em materiais didáticos nas últimas décadas, o que repercute negativamente nas habilidades de leitura a serem desenvolvidas por alunos-leitores, o presente artigo visa a explorar possibilidades de se aliar os ensinamentos de léxico e de leitura a partir de exercícios sobre sinonímia encontrados na obra destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental da coleção de livros didáticos de português intitulada “Para viver juntos”. Apoiando-se, assim, na Linguística Textual e nas pesquisas realizadas por Travaglia (2002), Antunes (2003), Dell’Isola (2005), Ferraz (2006) e Elias e Koch (2012), este trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas de alunos brasileiros.

Palavras-chave: competência lexical; ensino; leitura; livro didático.

Lexicon, Reading and Textbooks: a Triad under Analysis in the Teaching of Portuguese

Abstract

The few developments perceived in the treatment of the lexicon in teaching materials in recent decades has had negative repercussions on the reading skills to be developed by students-readers. In view of this fact, this article aims to explore possibilities to combine the teaching of the lexicon and the teaching of reading from exercises on synonymy found in “Para viver juntos”, a textbook for the 6th year of elementary school which belongs to a collection of textbooks for teaching Portuguese. Thus, based on Textual Linguistics and on researches made by Travaglia (2002), Antunes (2003), Dell’Isola (2005), Ferraz (2006) and Elias e Koch (2012), this work intends to contribute to the development of language skills of Brazilian students.

Keywords: lexical competence; teaching; reading; textbook.

Introdução

Estudiosos da Linguística Aplicada que se ocupam do ensino do português, bem como testes e provas realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), têm diagnosticado e discutido o fato de que são muitos os alunos brasileiros deficitários no desenvolvimento de habilidades de leitura. Outra deficiência desses estudantes se relaciona ao ensino do léxico. A importância das palavras para as relações sociais é evidente e, por isso, é preocupante o diagnóstico feito por estudos que apontam no livro didático de português (doravante LDP), material muito frequente nas salas de aula, uma insistente carência no ensino do léxico. Cruz (2015) discute a relação íntima que se verifica entre o descompromisso com um processo de ensino-aprendizagem de leitura crítica com o também negligenciado desenvolvimento das competências lexicais dos alunos brasileiros. A interseção de leitura e de léxico, respaldada pela evidência de que os textos verbais são compostos por palavras lexicais e gramaticais, é promotora de um

progresso simultâneo do leitor-aluno em ambos os aspectos, assim como o descompasso em seu ensino ou, mais grave, a falta de um deles, repercute negativamente em toda e qualquer leitura que o aluno vier a fazer. Desse modo, justifica-se a proposta de buscar alternativas para um ensino que promova, igual e simultaneamente, as competências lexicais e leitoras dos estudantes brasileiros.

A dependência existente entre o ensino do léxico e da leitura é também reconhecida pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1998). Primeiro, porque o documento oficial compreende a complexidade inerente à leitura, a qual não é entendida como um ato, mas como um processo reflexivo, intelectual. Segundo, porque, ao instruir como o léxico deve ser abordado pela escola, ele traz à tona a necessidade de articulá-lo ao ensino do texto. Nesse contexto, o LDP foi selecionado como *corpus* desta análise, devido à sua relevância no cenário educacional brasileiro hoje. A importância desse material é comprovada pelo fato de que, conforme Ramos (2000), o Governo Federal se tornou o maior comprador do país de livros didáticos na década de 1980, o que originou políticas públicas sérias, a fim de garantir a sua qualidade, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desse modo, revisar insistentemente esses livros, o que é feito por meio do PNLD e de pesquisas acadêmicas, tende a ser uma maneira de buscar melhorias na educação, objetivando averiguar se esses materiais didáticos estão em consonância com os PCN e com as propostas didáticas desenvolvidas e aprimoradas no meio acadêmico. Perante, portanto, a situação supracitada, a proposta deste artigo também se destina à formação docente, uma vez que serão sugeridas adaptações de alguns dos exercícios observados na obra didática destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental “Para viver juntos”.

As propostas de aperfeiçoamento dos exercícios observados são realizadas a fim de sublinhar que o professor capacitado técnica e criticamente deve agir de maneira autônoma diante do material didático que utiliza, ou seja, busca-se incentivar o docente a ser o norte dos estudos que propõe, estimulando-o a utilizar o LDP e a elaborar materiais autorais de maneira consciente, o que aperfeiçoaria a sua prática e tornaria mais produtivo o desenvolvimento da competência lexical de seus alunos.

Léxico, leitura e LDP: problemáticas no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras

Esta análise assume a percepção de que ler é uma atividade processual, complexa e, ao adotar essas noções, emerge a necessidade de se estudar estratégias a fim de ensinar, efetivamente, a ler. A leitura deve ser assimilada como compreensão, ou seja, para que o aluno de fato acesse as informações de um texto, espera-se que ele seja habilidoso em vários aspectos e que ele disponha de estratégias para assimilar o conteúdo em questão, sendo requeridos, para isso, os seus conhecimentos intra e extralinguístico. Cafieiro e Coscarelli (2013) amparam que a leitura é um processo de construção e de reconstrução de sentidos a partir das experiências de mundo do leitor. Segundo as autoras, para ler, é preciso “perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar” (CAFIEIRO; COSCARELLI, 2013, p.16). Em consonância com a complexidade supracitada, é necessário emergir a ideia pouco desenvolvida pelas escolas de que o léxico, como indica Ferraz (2006), devido à sua relação íntima com a cultura e com a sociedade, é o elemento dos idiomas de maior impacto extralinguístico, o que é reforçado por Biderman (1996), que aponta para o fato de ele ser responsável pela estocagem das significações e dos significantes da linguagem humana. Outro aspecto relevante aponta para o fato de as palavras terem como característica marcante o fenômeno da

multissignificação, isto é, seus significados não são estanques, mas plásticos, sujeitos aos contextos em que se aplicam e aos falantes que os utilizam. As regularidades internas desse sistema aberto e os seus modos específicos de funcionamento, como a construção de novas palavras, como prefixos, sufixos, radicais simples ou complexos, ressaltados por Correia (2011), assim como o modo como as palavras se articulam, promovendo, a partir disso, sentidos mais complexos, caracterizam-no.

Tendo em vista, portanto, a complexidade inerente tanto ao léxico quanto à leitura, é preciso esclarecer que, ao se tratar do seu ensino, é preponderante versar, respectivamente, sobre competência lexical e sobre competência leitora, isto é, sobre a capacidade que um usuário de determinada língua deve ter de utilizar as palavras efetivamente, bem como de reconhecê-las e de compreendê-las nas situações comunicativas que vivenciar, “de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136). Quando objetiva-se, no processo de ensino-aprendizagem, alcançar esses propósitos e se reúne estratégias, bem como se reflete sobre tal processo constantemente, desenvolve-se a competência linguística do aprendiz.

No entanto, os conceitos e sugestões acima expostos vão de encontro a como se ensina o léxico e a leitura, hoje, na educação brasileira, já que, definitivamente, a sua complexidade não é reconhecida. De fato, os LDP ainda ostentam noções de língua estanque. Antunes (2012), por exemplo, ressalta que a natureza do ensino do léxico ainda é respaldada por percepções puramente gramaticais, como se apenas os aspectos morfológicos caracterizassem os itens lexicais, desconsiderando-se, assim, a função ímpar das palavras na arquitetura de um texto, o que, evidentemente, repercute mal nas habilidades leitoras. A autora acima mencionada ainda mostra que os exercícios sobre léxico encontrados nos LDP quase sempre se resumem a definições ou a explicações por sinonímia, ou seja, na prática, à língua não se articulam adjetivos como variada, multifacetada, heterogênea. Nesse sentido, Marcuschi (2003) declara que parte importante dos LDP não considera que as línguas são fenômenos sócio-históricos, característica que as torna semanticamente opacas, aspecto esse que, mais uma vez atrela, necessariamente, a habilidade de interpretar textos à competência lexical. Outro estudo que contribui para a compreensão de como léxico e leitura são articulados nos LDP é o de Calçada (1990, p. 293). A autora mostra que as coleções didáticas de português se estruturam de modo semelhante, apresentando lições que trazem um texto para leitura, exercícios de vocabulário do texto, interpretação de texto, atividades de gramática e redação, além de quase todas oferecerem também um glossário com algumas das palavras utilizadas nas lições. Ademais, ela afirma que

Se atentarmos para os aspectos teórico-metodológicos, defrontar-nos-emos, logo de início, com a falta de delimitação de um vocabulário fundamental, a ser dominado pelos alunos durante o processo ensino-aprendizagem de sua língua. Além de não haver previsão de um léxico básico e de sua ampliação gradual, inexistente qualquer preocupação pela fixação e uso de palavras estudadas para a compreensão de textos. Após realizados os exercícios, as unidades linguísticas trabalhadas, por seleção intuitiva do autor, não são retomadas em outras lições. A aquisição vocabular, se ocorrer, torna-se então um fato meramente acidental. Assim, os fatores psicológicos como a motivação, a atenção, a percepção e a memorização das palavras, indispensáveis ao bom desempenho do locutor na seleção vocabular e posterior elaboração do seu discurso, não são prestigiadas. (CALÇADA, 1990, p. 295)

Assim, os estudos de Calçada (1990) indicam um ponto preocupante a respeito do ensino do léxico: inexistem, na maioria das vezes, estratégias colocadas conscientemente, as quais visariam ao efetivo desenvolvimento lexical do estudante. Em acordo com essa autora, um estudo de Marcuschi (2003) sinaliza que, embora grande parte dos autores de LDP demonstrem acreditar ser importante o trabalho com a compreensão textual, posto que exercícios dessa natureza são prosaicos em tais obras, também faltam, no que se refere à interpretação textual de modo mais genérico, recursos conscientes para a promoção da competência leitora. Segundo o autor, a maioria das questões de compreensão são indagações genéricas que não dependem do texto para serem respondidas. Ademais, ironia, metáfora, análise de intenções e outros aspectos relevantes são desconsiderados pela maioria das atividades de compreensão, o que dificulta o desenvolvimento de reflexões críticas e da expansão de sentidos. Em seu trabalho, Marcuschi (2003) avaliou 2.360 perguntas, e, das suas análises, depreende-se que as perguntas subjetivas, muito presentes nos materiais didáticos de língua materna, além de raramente demonstrarem capacidade de avaliar o senso crítico e a capacidade argumentativa do aluno, pouco contribuem para o desenvolvimento da sua competência lexical. Como conclusão de seu estudo, o autor definiu que as perguntas que se baseiam exclusivamente nas superfícies do texto, sendo a maioria delas as de cópia (70%), são as que definitivamente caracterizam o LDP, uma realidade que confirma o que muitos estudiosos do ensino de língua materna já atestaram: a leitura não é bem desenvolvida por meio das atividades propostas pelos LDP, muito embora os textos selecionados sejam, em grande parte das vezes, excelente fonte para que isso ocorra.

É evidente que o que agrava ainda mais o contexto acima discutido são as raras oportunidades de se realizar reflexões complexas, as quais envolvem inferência ou raciocínio crítico, já que, apesar de serem essas as questões mais expressivas para o desenvolvimento das habilidades lexicais e leitoras, elas correspondem a apenas um décimo de todas as atividades analisadas, segundo Marcuschi (2003). Assim, perguntas óbvias, que não valorizam a capacidade intelectual dos estudantes, são recepcionadas por eles com desinteresse e até mesmo com desprezo. Andrade e Santos (2010), em pesquisa que visou a elencar os tipos de exercícios sobre léxico que se verifica nos LDP, observaram que, dos 213 exercícios identificados como abordadores do léxico, 169 vinculavam-se aos gêneros textuais, enquanto 44 não o faziam, sendo esses últimos encontrados nas seções de estudos linguísticos. De maneira análoga ao que se verificou na pesquisa supracitada, os resultados desta revelam que a maioria dos exercícios observados compreendem como palavras de significados estáticos, desconsiderando, desse modo, o contexto em que elas se evidenciam. Confirmando isso, com comandos como “pesquise no dicionário ou consulte o dicionário”, isto é, a maioria das atividades analisadas não considera a palavra em uso, mas o seu significado no dicionário, renegando a coesão que o arranjo dos vocábulos promove no texto. Dialogando com esse cenário, Teixeira (2009, p. 67) afirma que há “pouca criatividade pedagógica no tratamento do vocabulário nos manuais didáticos”. A autora sublinha o fato de que não é problema trabalhar, na relação texto e léxico, antonímia e sinonímia, mas mostra-se problemático e ineficiente fazê-lo por meio de automatismos, o que se verifica em pesquisas como a exposta acima.

É perceptível que as noções supracitadas, todas elas ainda adotadas pela maioria das escolas brasileiras, é totalmente incoerente em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), os quais indicam que “a Escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam” (1998, p. 22). É importante dizer, porém, que, para além do LDP, um

dos fatores que mais agrava esse cenário é a inércia de muitos docentes diante desse material. Isso ocorre por falta, em muitos casos, de uma formação que lhes assegure conhecimento efetivo de conceitos que devem ser transpostos para a sala de aula, o que faz com que muitos profissionais sigam à risca o que traz o LDP, sem questionar, sem se posicionar, sem se sentir no direito de selecionar e até mesmo de modificar, de maneira mais adequada aos seus propósitos didáticos, os conteúdos presentes nele.

A crise da educação no Brasil, que se estende por décadas, faz emergir, conseqüentemente, uma crise no que se refere ao exercício docente, a qual engloba tanto os aspectos de identidade e autoestima desse profissional, quanto os relacionados à sua capacidade técnica e à sua formação, que se concretizam na hegemonia do livro didático em sala de aula, apagando a autonomia e até mesmo o senso crítico dos professores. Azeredo (2007) mostra que, quando, na década de 1960, as obras didáticas passaram a propor exercícios, tornando-se, assim, os autores desses materiais mais atuantes nas aulas do que os docentes, os quais já encaravam a crescente depreciação da profissão, os professores passaram, paulatinamente, a se verem como reféns dos seus LDP, preocupados em “esgotá-los” até o final do ano letivo, raramente utilizando materiais didáticos de outra natureza, menos ainda algum do qual sejam autores. A adoção dos livros didáticos, portanto, está perpassada por polêmicas e por incertezas quanto à necessidade e à viabilidade de seu uso, contudo a realidade dos dias atuais não pode ser negada: esse material se encontra na grande maioria das aulas ministradas em escolas brasileiras. Assim, além de apontar os equívocos (e também os acertos) trazidos por ele, é necessário promover trajetórias que contribuam para que o professor consuma esse material com criticidade, tornando-se, assim, apto a adaptar conteúdos e atividades que considerar inadequados sob o ponto de vista conceitual ou mesmo contextual, avaliando, sistematicamente, a realidade e as possibilidades de desenvolvimento da competência linguística dos alunos com os quais atua. Isso evidencia que estudos destinados ao empoderamento do professor por meio de uma qualificação teórico-metodológica voltada para o ensino do léxico e da leitura contribuem para que sejam alcançados avanços no ensino do português no país.

Revisão da sinonímia como estratégia para o desenvolvimento de habilidades de leitura

O leitor, enquanto construtor de sentidos, lança mão de algumas estratégias de leitura, tais como a ativação dos conhecimentos prévios, a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação. Tendo em vista este fato, Kleiman (1996) propõe uma abordagem eficiente e coerente com essa realidade, baseando-se no ensino de estratégias de leitura que contribuiriam, também, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, dentre as quais está a lexical. No âmbito dos muitos aspectos preponderantes para a interpretação de um texto, interessa a esta análise a materialidade textual associada ao conhecimento de mundo do leitor. É viável dizer que a materialidade pode ser encarada a partir de alguns pontos, tais como as características gráficas do texto, assim como os itens lexicais e gramaticais de uma língua, o que remonta o fato de que a leitura de um texto cujas palavras são, em boa parte, desconhecidas, provoca uma barreira, a qual dificulta e, não raro, inviabiliza uma interpretação de fato.

Ainda no que tange ao desenvolvimento do léxico associado ao da leitura, Leffa (2000) mostra a necessidade de se diferenciar o aprendizado incidental do intencional. O primeiro ocorre, ao longo de suas experiências sociais, com todos os falantes, os quais, nessas interações, assimilam novas unidades lexicais, isto é, trata-se de um aprendizado

natural e não planejado. Já o segundo é proposital e, no que se refere à língua materna, só existe quando o falante passa pela escolarização, pois é por meio do ensino formal que ocorre um esforço consciente para aprender novas palavras, esforço este que apenas é eficiente se associado à leitura e à escrita. É possível elencar diversas estratégias cujos propósitos não são somente amenizar a deficiência em leitura que muitos estudantes brasileiros têm apresentado nas séries finais do ensino fundamental, mas também o fato de que isso está intimamente relacionado ao léxico individual desses alunos. Dentre elas, está a exploração das anáforas, da coesão nominal de modo mais genérico, da seleção lexical, da hiperonímia, das repetições de palavras, das paráfrases e da sinonímia. Esta última protagoniza as propostas abaixo discutidas, tendo em vista a sua recorrência nos LDP, o que não impede que ela seja relacionada às demais.

Os PCN sublinham, como enfatiza Pauliukonis (2007), que os sinônimos devem ser abordados nas aulas de língua portuguesa, expandindo o repertório lexical dos alunos, além de torná-los aptos a evitar repetições viciosas de certos vocábulos na escrita. Outro benefício dessa abordagem está no fato de que, por meio dela, os alunos se tornam mais aptos a compreender as relações entre as palavras que compõem um texto, ou seja, o impacto no desenvolvimento de habilidades de leitura é grande. Muito embora os benefícios dos sinônimos no ensino de língua portuguesa sejam significativos, a sistemática presença de exercícios sobre eles nos LDP não têm surtido os efeitos pretendidos, o que pode ser justificado, por exemplo, pelo fato de que, na maioria das vezes, nessas atividades, solicita-se que uma palavra seja substituída por outra, o que é superficial e pouco enriquecedor quando se parte do princípio de que a ideia de sinônimos perfeitos já foi descartada por diversos trabalhos acadêmicos em Linguística Aplicada. Antunes (2010) confirma a inexistência dos perfeitos ao expor que, intuitivamente, os falantes têm consciência disso quando dizem, por exemplo, que Joana não é bonita, é linda, assim como quando afirmam que Joana não está contente, está feliz. Essas correções comprovam que, ainda que sutis, os sinônimos apresentam diferenças semânticas, as quais repercutem nas suas escolhas. Essa característica da sinonímia dá margem a importantes reflexões nas aulas de língua portuguesa, e é ela, em detrimento da ideia de plena substituição, que deve ser de fato explorada.

Atrelando-se a essa proposta de sinonímia, portanto, está, como mostra Koch (2004), a seleção lexical, uma estratégia comunicativa que oferece possibilidades que se formatam ao projeto de dizer do autor de um texto. Assim, é desejável que os professores de português evidenciem para seus alunos que, ainda que algumas palavras sejam semanticamente muito próximas, há entre elas diferenças provenientes das atitudes dos próprios falantes, os quais acolhem uma gradação entre os sinônimos, apreendida nas restrições que uma palavra sofrerá em determinado contexto. Ademais, outros pontos são relevantes e tornam essas diferenças sensíveis. Seria o caso das palavras “obeso” e “gordo” que, mesmo tendo traços semânticos que as aproximam, são socialmente utilizadas em situações que se diferem. “Obeso” é admitido como o item lexical politicamente correto, porém “gordo” reforça no adjetivado um estigma. Salientar essas divergências e contribuir para que o aluno as perceba é, ao mesmo tempo, desenvolver a sua competência lexical e as suas habilidades leitoras. É, também, ensinar a ler o mundo. Antunes (2010, p. 182) evidencia esse fato ao atestar que:

Isso implica admitir que os significados das palavras andam, deslizam, movem-se, diferenciam-se, por acréscimo ou por redução dos traços semânticos. Os semanticistas são unânimes em admitir, para além dos significados conceituais das palavras, os significados afetivos que as palavras vão adquirindo ao longo do tempo. Por isso é que

“bonito” e “lindo” não correspondem exatamente ao mesmo e, portanto, não são intersubstituíveis.

Outra ilustração interessante é a que distingue “blecaute” de “apagão”, conforme demonstram Cruz e Mendes (no prelo). O termo blecaute tem sido usado no Brasil para designar o corte ou o colapso temporário do suprimento de energia elétrica em uma determinada região. Segundo o dicionário digital Caudas Aulete, o verbete “blecaute” é definido, na primeira acepção que recebe, como falta generalizada de luz em um bairro, cidade ou região. Nesse caso, a fim de corroborar os aspectos que distanciam semanticamente as palavras supracitadas, faz-se importante imergir na história.

Cruz e Mendes (no prelo) mostram que, passado o colapso elétrico de 1965, nos Estados Unidos, o termo blecaute (*blackout*) tornou-se popular no Brasil, passando a designar a ausência de energia elétrica nas grandes regiões do país. Já a forma apagão foi mencionada no *Jornal do Brasil* (1981) em um espaço reservado a neologismos. No que diz respeito ao sentido acima mencionado de apagão, foi em 2001 que seu uso se intensificou de fato e inclusive foi, em certa medida, reformulado, tendo em vista que a população brasileira, nessa época, foi induzida a uma economia no consumo de energia elétrica, a fim de se evitar o racionamento. Assim, o uso de apagão está estreitamente ligado à crise de racionamento de energia no Brasil, a qual impôs a algumas regiões brasileiras medidas coercitivas. Em sala de aula, é relevante traçar o percurso sócio-histórico de alguns sinônimos, mostrando, por exemplo, as circunstâncias que fazem uma palavra se tornar mais popular do que o seu sinônimo, o qual costumava ser o mais produtivo, a exemplo de blecaute e de apagão. Ainda é possível evidenciar a importância da mídia para a discursividade e, mais uma vez, nota-se que as palavras em questão não são sinônimos perfeitos, uma vez que, caso fossem, seria inoportuno substituir uma pela outra.

A reflexão proposta por Koch (2004) a respeito das relações de parassinonímia também se mostram uma maneira inovadora e eficaz de se trabalhar a temática em voga.

É comum que a anáfora demonstrativa apreenda o referente sob uma denominação que constitui um sinônimo mais ou menos aproximado da designação presente no co-texto, trazendo, nesse caso, informações inéditas a respeito do referente, justamente por designá-lo por um novo nome, dificilmente previsível pelo destinatário, como ocorre em (12): A polêmica parecia não ter fim. Pelo jeito, *aquele bate-boca* entraria pela noite adentro, sem perspectivas de solução. (KOCH, 2004, p. 51, grifo da autora)

No caso, é por meio de inferências possibilitadas pelo contexto que, no exemplo sugerido pela autora, “polêmica” e “bate-boca” tornam-se sinônimos. Koch (2004) sinaliza o fato de que nem sempre as duas denominações anafóricas utilizadas na designação de um objeto são explicitamente equivalentes, o que remete a situações em que os conhecimentos lexicais e enciclopédicos precisam ser compartilhados pelos falantes. Esse fato corrobora a relação estreita entre ensinar léxico e ensinar leitura simultaneamente. As anáforas definitórias também são discutidas por Koch (2005), as quais são muito comuns em textos de viés científico, em que, não raro, um termo técnico é retomado por uma palavra de uso mais comum. A autora exemplifica o fenômeno ao explicitar um texto em que a palavra “macaco” aparece como anáfora definitória de “os bugios” e “símios”. Essa ilustração evidencia que, em uma aula de ciências, é possível que o professor de tal disciplina explicita a coesão nominal promovida pela escolha lexical dessas palavras, que são sinônimas, mas têm funções distintas no texto. Desse modo também se avança em termos de competência linguística. Enfim, como foi mostrado, é necessário, e possível, conquistar um ensino mais edificante ao atrelar léxico e leitura sob o viés da sinonímia. Antunes (2012, p. 78) corrobora esta posição ao dizer

que “a principal função da sinonímia se manifesta no âmbito do texto, quando a ocorrência de uma palavra e de seu sinônimo cria e sinaliza nexos de continuidade e sinais de unidade”, o que evidencia que é na materialidade textual, principalmente, que se deve ensinar a função dos sinônimos, evidenciando o nexo que sinaliza a sequência do texto. Tendo em vista, portanto, as possibilidades supracitadas e a frequência de exercícios sobre sinônimos verificada em LDP, optou-se, neste artigo, por analisar os exercícios que exploram a sinonímia na obra destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental da coleção didática “Para viver juntos”. Posteriormente à análise, objetivou-se evidenciar possibilidades de reformulação dos exercícios observados, a fim de indicar possibilidades de melhorias nessas atividades para alcançar resultados mais alinhados com a discussão aqui realizada.

A sinonímia em “Para viver juntos”: análises e propostas

A coleção didática destinada ao EF II denominada “Para viver juntos” (2012), cujos autores são Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares, apresenta como ponto forte, segundo o PNLD (2014), atividades de leitura, as quais adotam uma perspectiva textual e discursiva na abordagem dos conhecimentos linguísticos. Ainda sobre a leitura, o documento oficial sinaliza que essa habilidade é ancorada no estudo dos gêneros textuais, além de afirmar que as questões de interpretação textual capacitam o aluno, progressivamente, a se aprimorar nas habilidades supracitadas, tendo em vista o fato de que são verificadas atividades que vão da ativação de conhecimentos prévios à inferência de sentidos globais. O PNLD (2014) justifica a indicação da leitura como ponto forte da coleção pela quantidade, pela variedade de textos explorados, bem como pelo volume de seções voltadas para ela. Quanto a esses aspectos, é válido dizer que existe sintonia entre o discurso apresentado no manual do professor e o que o PNLD (2014) elabora. No que se refere ao trabalho com o léxico, no entanto, o programa não cita seção específica, o que se confirmou na análise do material voltado ao 6º ano. Esse fato reforça o que pesquisas acadêmicas sobre o ensino do léxico têm demonstrado: a sua abordagem, definitivamente, não é uma das prioridades da grande maioria dos LDP.

Em trabalho anterior, Cruz (2015) analisou, a partir de parâmetros semelhantes aos utilizados para a análise do volume do 6º ano de “Para viver juntos”, a coleção didática “Projeto Teláris – Português” (2012). O que distancia as duas análises é, principalmente, o fato de que, em “Projeto Teláris – Português”, a autora não se ateu à sinonímia, observando, também, outras estratégias de leitura vinculadas ao léxico. Em ambas as observações foram verificadas, somente, as seções de interpretação de textos, tendo em vista o interesse pela associação entre léxico e leitura. Ademais, em ambos os casos buscou-se verificar a complexidade dos enunciados das questões, bem como se elas carregam, efetivamente, uma proposta textual. Concluiu-se a partir da apreciação de “Projeto Teláris – Português”, que há indícios significativos de avanço no ensino do léxico, já que em todos os capítulos dos quatro volumes da coleção, nas seções denominadas “Interpretação do texto”, há questões que o abordam, relacionando-o à leitura. Outro avanço trazido por esses LDP é o fato de eles diversificarem bastante as estratégias de ensino, extrapolando as relações de sinonímia, as quais, como dito anteriormente, tendem a ser onipresentes nessas obras. A maneira como isso se realiza, no entanto, é, muitas vezes, equivocada, já que parte expressiva dos exercícios ou solicitam transcrições ou localizações de unidades lexicais. Desse modo, tomando como referência as observações de Marcuschi (2003), em “Projeto Teláris – Português”, são predominantes questões de cópia, cujos comandos são copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique. Também são expressivas as atividades

objetivas, em que a interpretação é entendida como decodificação. No que se refere especificamente ao material destinado ao 6º ano da coleção, os exercícios que abordam a sinonímia são numerosos, porém a sua elaboração poderia ser melhor, já que grande parte deles se atém a relações óbvias, emergindo, desse ponto, o seu marcante viés estruturalista. Ao todo, nesse livro, foram contabilizados 53 exercícios que aliam o léxico à leitura. A obra “Para viver juntos” voltada ao 6º ano está ainda mais defasada nos aspectos observados se comparada à “Projeto Teláris – Português”. Nos nove capítulos do LDP, na seção de interpretação de textos, verificaram-se apenas 26 questões que, em alguma medida, demonstram objetivar o desenvolvimento da competência lexical do aluno, sendo sete delas sobre sinonímia. Abaixo, encontra-se uma dessas atividades, a qual foi escolhida para esta análise por ser bastante representativa das demais. Trata-se de um exercício sobre um trecho da obra Robinson Crusoe, considerada, no livro, um romance de aventura.

Releia.

“Sexta-feira andava pela praia, à cata de tartarugas. Voltou correndo, **apavorado**. [...] Também me **assustei**. Não contava com o **inesperado**: os selvagens não vinham à ilha no tempo das chuvas. **Espiei-os** do alto da paliçada, com os binóculos. Desembarcavam muito próximos do meu castelo, logo depois do ribeirão. O **perigo** nunca fora tão **iminente**...”

Qual ideia as palavras destacadas sugerem ao leitor?

(Para viver juntos, 6º ano, p. 19)

O exercício transcrito acima apresenta problemas que também foram observados na coleção “Projeto Teláris – Português”, o que pode indicar um padrão indesejável no tratamento dado à sinonímia nos LDP atuais. Na atividade, observa-se que é dado um tratamento superficial ao tema, uma vez que não é requerida uma habilidade complexa, como explicar ou justificar. Não é exigida do aluno, assim, capacidade para fazer inferências, uma vez que o problema pode ser solucionado a partir de simples indicações de sinônimos de cada item lexical, isto é, não houve exploração do campo semântico, da cadeia coesiva proporcionada pela escolha lexical, tampouco são solicitadas reflexões acerca da escolha de uma palavra em detrimento de seu sinônimo. Tudo isso leva a crer que tal atividade, a qual, como dito anteriormente, espelha as demais da coleção voltadas para a sinonímia, ainda se apoia na defasada noção de sinônimos perfeitos e, por isso, não haveria, inclusive, necessidade do contexto para realizar o que foi proposto. A fim de amenizar essas lacunas, sugere-se que o professor que atuar com esse material, consciente da sua autonomia, realize modificações simples na questão, mas que promovam as habilidades necessárias em relação às almejadas competências lexical e leitora. Abaixo está uma das muitas possibilidades de reformulação da atividade em foco.

(01) Releia.

“Sexta-feira andava pela praia, à cata de tartarugas. Voltou correndo, **apavorado**. [...] Também me **assustei**. Não contava com o **inesperado**: os selvagens não vinham à ilha no tempo das chuvas. **Espiei-os** do alto da paliçada, com os binóculos. Desembarcavam muito próximos do meu castelo, logo depois do ribeirão. O **perigo** nunca fora tão **iminente**...”

As palavras ‘atemorizado’, ‘assustado’ e ‘horrorizado’ são, em muitos contextos, sinônimos de ‘apavorado’.

A) Indique qual dessas palavras melhor se adequaria ao contexto acima em uma suposta substituição da palavra ‘apavorado’. Justifique a sua escolha.

B) Ordene, de acordo com a intensidade (da menor para a maior), os quatro sinônimos acima expostos. Explique a sua escolha.

C) Comente como as palavras em destaque no trecho acima foram utilizadas a fim de criar um clima de mistério na narrativa.

A sugestão acima, ao contrário do original, visa sensibilizar o aluno para a inexistência de sinônimos perfeitos e, para além disso, busca promover uma reflexão sobre a gradação que se percebe entre sinônimos, a qual emerge o fato de que, em grupo de itens lexicais considerados semelhantes, alguns terão mais proximidade semântica entre si do que outros, o que é reforçado pelo contexto. No caso, a palavra assustado representa menos a carga emotiva de apavorado do que horrorizado, por exemplo. Pretende-se, portanto, que o aluno lance mão da sua experiência enquanto falante de língua portuguesa para compreender isso, o que demanda um esforço intelectual que, progressivamente, leva o usuário da língua a se tornar mais crítico e eficiente, também, nas suas escolhas lexicais. Outro ponto a ser considerado é a progressão existente nos três itens que compõem a questão. Os comandos “indique”, “ordene” e “comente”, na ordem em que aparecem, apresentam um aprofundamento reflexivo, do mais superficial ou fácil, até o mais profundo ou complexo. Essa ordenação contribui para a cognição do aluno no que se refere às habilidades pretendidas. Outra atividade que se encontra na obra destinada ao 6º ano, cujo objetivo demonstra ser o estudo de sinonímia, é a seguinte:

Releia agora as seguintes frases.

- I. “Passava horas e horas na praia, com a pindaíba na mão e os peixes fugiam dele **como o Diabo da cruz.**”
- II. “Viveram **como Deus com os santos.**”
- III. A Mãe-d’Água, com paciência, começou fazendo mais depressa o que ele dissera, mas não vinha **na rapidez do corisco**”.

- a) Há muitas formas de expressar as mesmas ideias. Quais palavras do quadro têm o sentido equivalente às expressões em destaque nas frases acima?

Em harmonia	apavorados	imediatamente
-------------	------------	---------------

- b) Quando usamos as palavras do quadro acima no lugar das expressões populares, que tipo de mudança ocorre na linguagem do texto?

(Para viver juntos, 6º ano, p. 19)

A questão transcrita é bem-sucedida ao assumir a importância de unidades fraseológicas em uma reflexão linguística, admitindo a perspectiva de que os fraseologismos apresentam um sentido global que se distingue daquele que seria proveniente da soma das palavras lexicais que os compõem. Outro ponto positivo se refere à exploração da idiomaticidade, o que ocorre a partir da discussão acerca da linguagem mais popular, informal. No entanto, no que diz respeito ao trabalho com a sinonímia, a atividade segue a tendência simplória, muito comum aos livros didáticos, de considerar que é possível substituir palavras e expressões por outras equivalentes. Nesse caso, um aspecto que reforça a superficialidade da questão é o fato de, na letra “a”, haver a indicação de duas palavras e de uma locução que seriam plenamente substituíveis pelas expressões destacadas nas três frases citadas anteriormente, isto é, ao aluno cabe um esforço intelectual restrito, quase automático. Muito embora a segunda parte da atividade se direcione para a mudança da linguagem informal para a formal, não há discussão efetiva sobre os efeitos de sentido provocados pela suposta mudança, tampouco sobre as escolhas lexicais, as quais não são arbitrárias, o que é bastante evidente nos trechos destacados do texto estudado na unidade. Essas ausências observadas na questão comprometem a sua eficiência em uma perspectiva social de língua. Assim, a fim de

contribuir para uma reflexão mais aprofundada, aliando o desenvolvimento da competência lexical ao da leitora, sugere-se que a sinonímia seja trabalhada, nesse exercício, em consonância com as sutilezas das escolhas lexicais. Mais uma vez, abaixo, encontra-se uma reformulação da atividade em análise, a qual poderia ser, de modo prático, realizada pelo professor que vier a utilizar tal LDP.

(02) Releia agora as seguintes frases.

IV. “Passava horas e horas na praia, com a pindaíba na mão e os peixes fugiam dele **como o Diabo da cruz.**”

V. “Viveram **como Deus com os santos.**”

VI. A Mãe-d’Água, com paciência, começou fazendo mais depressa o que ele dissera, mas não vinha **na rapidez do corisco**”.

- a) Há muitas formas de expressar uma ideia. Explique a pertinência das expressões acima destacadas a partir da noção de que, em um texto, é necessário adequar a sua linguagem aos seus propósitos comunicativos.
- b) A fim de adaptar os trechos acima para a linguagem formal, substitua as partes destacadas por palavras ou expressões equivalentes.

Na reformulação, o aluno é levado a refletir sobre a variação linguística, a qual se consolida, dentre outros fatores, na e pela escolha lexical. Nesse sentido, mostra-se relevante o primeiro item, o qual traz à tona a relevância da pertinência do vocabulário de um texto aos seus propósitos comunicativos. Já o segundo, em complementaridade ao primeiro, exige do estudante o esforço intelectual de adaptar os textos para o registro formal, atividade esta que o leva a perceber que, embora sinônimas, certas palavras e expressões servem a contextos distintos. Como se evidenciou por meio dos dois exemplos retirados da obra “Para viver juntos”, o LDP, ainda que apresente inadequações às propostas de perspectiva textual que efetivamente viabilizam um ensino harmônico de léxico e de leitura, disponibiliza atividades que podem ser reaproveitadas pelos professores, o que se mostra coerente com a rotina e com o volume de trabalho desses profissionais, os quais, devido a isso, muitas vezes não têm condições de elaborar materiais plenamente autorais.

Considerações finais

Este trabalho teve como principal objetivo ampliar as reflexões realizadas sobre a interseção dos ensinamentos de leitura e de léxico, promovendo discussões que visam a um melhor entendimento do modo como as habilidades relacionadas a eles têm sido desenvolvidas em sala de aula a partir do material didático de maior prestígio e utilização no país, o livro didático. Verificou-se que é recorrente o estudo do léxico estar desconectado ao do texto, evidenciando-se, em muitos LDP, apenas nas relações de sinonímia e de antonímia (exercícios de substituição). Já a leitura ainda se revela em atividades que não desenvolvem o senso crítico do aluno, que não contemplam as amarras do texto, que se atêm aos seus aspectos mais superficiais, sem que o aluno precise fazer inferências.

Diante do atestado fato de que os LDP não têm atendido às demandas relacionadas ao léxico e à leitura, bem como da realidade de que esses aspectos são indissociáveis no ensino de línguas, é importante traçar propostas que visem a amenizar tal problemática. Neste artigo, portanto, foram discutidas maneiras mais eficientes de trabalhar a sinonímia, sem desprezar o LDP, mas reformulando as propostas trazidas por ele. Tais reformulações se mostram em sintonia com a concepção de língua enquanto instrumento de

comunicação mutável, flexível, plástico, que se mostra à disposição dos falantes para a sua expressão. Isso significa que o contexto, o conhecimento de mundo do leitor e as escolhas lexicais do autor passariam a ser tratados holisticamente, bem como os sinônimos seriam vistos sob o ângulo do que os diferencia, e as repetições seriam encaradas, para além de simples erros, como elementos coesivos. Vale dizer que a explanação teórica, a indicação do estado da arte do tema e as instruções acerca das táticas para modificação ou aperfeiçoamento de atividades de LDP que o professor julgar pouco alinhadas aos seus propósitos didáticos, tiveram a intenção de garantir a praticidade, a dialogicidade e a autonomia do docente no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de léxicos. Portanto, os principais interesses deste artigo se aliam ao pensamento crítico, ao trabalho cooperativo, à habilidade e à versatilidade na realização de tarefas, bem como na utilização dos conhecimentos adquiridos para um aprendizado contínuo e autônomo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. D.; SANTOS M. C. V. Gêneros textuais com tratamento do léxico nos livros didáticos de língua portuguesa. In: *Anais do XI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL*, Unisul, 2010, p. 468-478.

ANTUNES, I. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. São Paulo: Editora Universitária, 1996. 306 p.

_____. *Aula de Português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 181 p.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 224 p.

_____. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 182 p.

AZEREDO, J. C. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 30-42.

BERTIN, T.; BORGATTO, A. T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português: 6º ano*. São Paulo: Ática, 2012. 332 p.

_____. *Projeto Teláris: Português: 7º ano*. São Paulo: Ática, 2012. 320 p.

_____. *Projeto Teláris: Português: 8º ano*. São Paulo: Ática, 2012. 352 p.

_____. *Projeto Teláris: Português: 9º ano*. São Paulo: Ática, 2012. 380 p.

BIDERMAN, M. T. C. Condições para aquisição de vocabulário. In: *8º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada*, 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: PUC-SP, 1998, p. 1-10.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. n.2. In: *Filologia e Linguística portuguesa*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 81-118.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 356 p.

BORTONI-RICARDO. S. M. Compreensão de leitura: da palavra ao texto. In: *Palavra: Forma e sentido*. GUIMARÃES, E; MOLLICA, C. (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 99-107.

- CAFIERO, D.; COSCARELLI, C. V. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Veredas, 2013. 191 p.
- CALÇADA, G. F. Ensino do vocabulário no livro didático. In: *Estudos linguísticos XIX*. Bauru: Anais de seminário do GEL, 1990, p. 292-301.
- CORREIA, M. Produtividade lexical e ensino de língua. In: *Língua portuguesa: descrição e ensino*. VALENTE, A. C.; PEREIRA, M. T. G. (org.). Rio De Janeiro: UERJ, 2011. p. 223-237.
- COSTA, C. L; MARCHETTI, G; SOARES, J. J. B. Para viver juntos: português: ensino fundamental. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2011. 304 p.
- CRUZ, A. F. T. D. *Léxico e livro didático: estratégias para o ensino de leitura*. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CRUZ, A. F. T. D.; MENDES, M. *Mudança linguística: do blecaute ao apagão*. No prelo.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *O sentido das palavras na interação leitor <-> texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. 319 p.
- DIEB, M. A leitura na sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Veredas, 2013. p. 36-59.
- ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. 7ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012. 216 p.
- FERRAZ, A. P. “A inovação lexical e a dimensão social da língua”. In: SEABRA, M. C. T. C. O. (Org.). *O Léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2006. p. 217-235.
- _____. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (orgs.). *Língua portuguesa, educação & mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 146-162.
- _____. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE. In: *Actas del IX Congreso Internacional de Linguística General*. Valladolid: Universidad de Valladolid. 2011. p. 1846-1859.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. 156 p.
- KOCH, I. G. V. Léxico e progressão referencial. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela (I e II volumes)*. Faculdades de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 263-275.
- _____. Léxico e progressão textual. In: *Investigando a linguagem em uso: estudos em linguística aplicada*. GIERING, M. E.; TEIXEIRA, M. (orgs.). Campinas: Editora Unisinos, 2004. p. 45-56.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. v.1. Pelotas: Educat, 2000. p. 15-44.
- MARCUSHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 46-59.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília, Secretaria de educação Fundamental MEC, 2013. 107 p.

PAULIUKONIS, M. A. L. Ensino do léxico: seleção e adequação ao contexto. In: GAVAZZI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 103-128.

RAMOS, K. A. H. P. Considerações a respeito do livro didático de português. In: *XLVIII Seminário do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo)*, Assis. Estudos Linguísticos XXIX. Assis: UNESP, v. 29. 2000, p. 737-742.

RAMOS, F. B.; VOLMER, L. O livro didático de português (LDP): Variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS*, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul, 2009, p. 1-14.

RESENDE, P. S. C. *Exploração de capacidade de compreensão: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam?* 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SCAFUTO, S. M. A. *O léxico como elo de coesão lexical*. In: *Revista Universitá*, v. 4, Brasília, p. 1-11, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 135-231, 2002.

TEIXEIRA, D. G. A. *Léxico e atividades de categorização no livro didático de língua portuguesa*. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pernambuco, Recife.

Recebido em: 05/10/2015

Aprovado em: 09/04/2016

Oficinas de *fanfictions* na escola: investigando práticas de revisão e reescrita

Larissa Giacometti Paris

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
larissagparis@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.587>

Resumo

A finalidade deste artigo consiste em apresentar parte dos pressupostos teóricos e metodológicos de uma pesquisa de mestrado. Além disso, procura-se analisar dois dados desta investigação referentes às práticas de revisão e reescrita de alunos do Ensino Médio que participaram de uma oficina de produção de *fanfictions* realizada no contexto escolar. Nela, os discentes escreveram suas narrativas, as quais foram revisadas por um colega e, posteriormente, reescritas por seus escritores, sendo o *corpus* constituído pelos textos produzidos por estes sujeitos. Foi constatado que, inicialmente, os estudantes utilizavam-se da revisão e da reescrita considerando somente uma higienização do texto, mas que, no decorrer da prática, tais conceitos foram expandidos e ressignificados.

Palavras-chave: *fanfictions*; escola; revisão; reescrita.

Fanfiction Workshops at School: Investigating Revision and Rewriting Practices

Abstract

The purpose of this article is to present part of the theoretical and methodological premises of a master research. This article also seeks to analyze the research data regarding revision and rewriting practices of high school students who participated in a fanfiction production workshop held in the school context. In this workshop, the students wrote their narratives, which were revised by a classmate and subsequently rewritten by their authors. The *corpus* consists of texts produced by these individuals. It was found that, initially, students revised and rewrote considering only one text cleaning; but with this practice, the concepts of revision and rewriting were expanded and reevaluated.

Keywords: fanfictions; school; revision; rewriting.

Introdução

Este trabalho adota como referência algumas discussões realizadas no decorrer de uma pesquisa de mestrado pertencente à área de Linguística Aplicada. Desse modo, parte da fundamentação teórica e metodológica é apresentada, assim como uma análise de dois dados do *corpus*. Seu principal objetivo é evidenciar a expansão dos conceitos e sua ressignificação em relação às práticas de revisão e reescrita dos sujeitos desta pesquisa, isto é, alunos do Ensino Médio que realizaram uma oficina de produção de *fanfictions* na escola. Além disso, também são apontados possíveis diálogos, partindo de uma perspectiva dialógica bakhtiniana, na escrita desses alunos com enunciados do campo do universo escolar, assim como com enunciados do campo de produção e publicação de *fanfictions*.

Contudo, é preciso também apresentar algumas justificativas que serviram como motivação e fundamentação para a realização desta pesquisa. A ideia de propor uma oficina de *fanfictions* no período contraturno ao das aulas regulares relaciona-se com o fato de que jovens estudantes estão cada vez mais se reunindo em espaços *on-line* com o intuito de ler, escrever, revisar e comentar sobre as *fanfictions* uns dos outros (BLACK, 2006) em uma situação de produção significativa e contextualizada. Nos *websites* de produção e publicação de *fanfictions*, há de fato um posicionamento ativo por parte dos sujeitos escritores e leitores, além do aspecto processual da escrita se fazer presente (BLACK, 2006), considerando que a revisão e a reescrita se constituem como práticas autênticas nesse contexto, conforme é explicitado na próxima seção.

No ambiente escolar, todavia, o cenário se difere, já que a maioria das atividades de produção de texto ainda não é trabalhada considerando uma perspectiva de escrita como prática social e, muitas vezes, é dissociada da realidade do estudante. Nestes casos, os alunos parecem encontrar dificuldades em atribuir sentido à escrita escolar e, quando o fazem, é meramente com o intuito de ser avaliado. Além disso, são raras as situações em que a prática de reescrita se faz presente em atividades de produção textual, sendo assim, a primeira versão de um texto usualmente torna-se a sua versão definitiva (CONCEIÇÃO, 2004).

A revisão, por sua vez, geralmente é realizada apenas pelo professor, diferentemente do universo de publicação de *fanfictions*, em que os escritores revisam as histórias uns dos outros. Enquanto neste último contexto há, de fato, um interlocutor que se mostra genuinamente interessado no discurso do outro (BLACK, 2006; 2007), na sala de aula, o único interlocutor do aluno, na maioria das vezes, constitui-se pelo e limita-se ao professor. Desse modo, propor a realização de uma oficina de *fanfictions* na escola busca dialogar com uma prática social pertencente à realidade dos alunos, procurando tornar mais significativas as práticas de revisão e reescrita, especificamente, nas salas de aula.

Em relação à estrutura, este artigo, inicialmente, busca definir e contextualizar a produção escrita de *fanfictions* (BLACK, 2005; 2006; 2008; 2009), além de relacioná-la à teoria da cultura participativa (JENKINS, 1992; 2006) e dos Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; 2011). Em seguida, procura discorrer sobre parte dos pressupostos metodológicos, em que há uma breve contextualização acerca da oficina de produção de *fanfictions* bem como da metodologia de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), utilizada para efetivar a geração de dados dessa investigação. Após a apresentação de teoria e metodologia, uma análise de dois dados é realizada, sendo que o primeiro é utilizado como um exemplo que ilustra determinadas revisões e reescritas que se baseavam em uma higienização do texto (JESUS, 1995), enquanto o segundo revela uma expansão e ressignificação de tais práticas. Finalmente, algumas considerações finais são realizadas.

Contextualizando a produção escrita de *fanfictions*: pressupostos teóricos

Fanfictions podem ser definidas, de acordo com Black (2006), como histórias escritas por fãs que possuem como referência, para a sua produção, mídias narrativas e ícones da cultura *pop*. As histórias podem ser inspiradas em livros, filmes, séries de televisão, animações ou desenhos, letras de música e até mesmo em cantores, bandas, ou atores famosos. Em outras palavras,

[...] *fanfiction*, ou histórias de autoria de um fã baseadas em conteúdos midiáticos já existentes, é um gênero que se presta a um engajamento crítico em relação aos textos midiáticos na medida em que os fãs redirecionam tais conteúdos para criar suas próprias narrativas.¹ (BLACK, 2009, p. 76, tradução nossa)

Desse modo, é possível que o fã-autor estenda o enredo original, acrescentando novos acontecimentos à sequência da trama ou situações que precedem o início desta; crie novos personagens, como ao introduzir um novo vilão à narrativa; dê maior ênfase a personagens secundários; ou ainda desenvolva novas relações entre personagens já existentes (BLACK, 2006; 2008). Outro aspecto relevante que pode ser ressaltado em relação a essa prática é o de que grande parte dos autores de *fanfictions* constitui-se por adolescentes e jovens que ainda estão na escola, mas que produzem essas narrativas de forma voluntária e por desejo próprio fora do ambiente escolar.

Black (2006) ainda afirma que a maioria das *fanfictions*, atualmente, é publicada em *websites* de compartilhamento *on-line*. Neles, é possível que autores e leitores interajam na medida em que a narrativa vai sendo produzida, já que uma prática comum é a de leitores realizarem comentários de *feedback* ao final de cada capítulo publicado (BLACK, 2006). Muitas vezes, é solicitada e valorizada pelo autor tal interação com seus interlocutores.

Além disso, revisão e reescrita também são frequentemente realizadas no decorrer do processo de produção de *fanfictions*. É comum que um *beta-reader*, ou, em outras palavras, um revisor de texto, coloque-se à disposição para revisar uma *fanfiction* voluntariamente. O escritor, sendo a primeira pessoa a ler a *fanfiction*, seria o *alpha-reader* – ou, ainda, *ficwriter*, nome pelo qual autores de *fanfictions* são chamados – e o revisor, suposta segunda pessoa a lê-la, o *beta-reader*, considerando que *alpha* e *beta* são letras do alfabeto grego que indicam a sucessão de elementos.

Os *beta-readers*, em grande parte das situações, são escritores de *fanfictions* mais experientes e que, por isso, possuem um olhar mais crítico, o que pode indicar que os próprios escritores colaboram revisando o texto um do outro. Contudo, não é preciso que sejam profissionais da área da linguagem (BLACK, 2005). Assim, a revisão entre os pares – isto é, entre indivíduos situados em uma mesma posição hierárquica – caracteriza-se como mais um recurso disponível para a produção de *fanfictions*. Em alguns *websites* de publicação de *fanfictions*, é comum que os participantes solicitem a um *beta-reader* a revisão de sua narrativa antes de publicá-la. Logo, tanto a revisão quanto a reescrita, nesse contexto, podem ser compreendidas como práticas autênticas e significativas para seus autores.

¹ Fanfiction, or fan-authored stories based on existing media, is a genre that lends itself to critical engagement with media texts as fans repurpose these media to create their own narratives.

Há ainda aspectos da produção escrita de *fanfictions* que se revelam como característicos tanto da teoria da cultura participativa quanto em relação aos conceitos dos Novos Letramentos. De acordo com Jenkins (1992, 2006), práticas de letramentos em que a participação do sujeito é essencial cada vez mais se fazem presentes em nossa sociedade. Assim, sujeitos não se restringem a aceitar somente o papel de consumidores, mas desejam ocupar funções de protagonistas ativos em suas diversas experiências sociais. Os fãs, neste sentido, não mais se limitam a apenas posicionarem-se como leitores das narrativas que admiram, tornando-se também escritores de histórias baseadas em seus universos ficcionais. Logo, no contexto de produção e publicação de *fanfictions*, de acordo com Jenkins, “os fãs deixam de ser simplesmente uma audiência para os textos populares; ao invés disso, eles se tornam participantes ativos na construção e circulação dos sentidos textuais”² (JENKINS, 1992, p. 24, tradução nossa).

O autor ainda afirma que, na cultura participativa, cada sujeito possui algo potencialmente interessante que pode ser desenvolvido como uma contribuição para o grupo (JENKINS, 1992). Os papéis sociais, então, são fluidos, por se tratar de uma conjuntura sociocultural flexível, e alternam-se constantemente, pois o mesmo sujeito que ensina em determinada situação pode aprender em outra com o auxílio de um membro diferente (JENKINS, 2006). Assim, um sujeito pode aprender como *ficwriter*, mas também ensinar como *beta-reader* e vice-versa.

Já em relação aos chamados Novos Letramentos, Lankshear e Knobel (2011) afirmam que estes podem ser compreendidos como um novo paradigma teórico e de pesquisa, em que uma abordagem alternativa é proposta em relação ao padrão dominante envolvendo os letramentos tradicionais. De acordo com os autores, mudanças vêm ocorrendo em relação ao modo como se constituem as diferentes instituições, mídias e práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), assim como a relação do sujeito com as práticas de leitura e de escrita e suas novas formas de produção.

Para Lankshear e Knobel (2007, 2011), o desenvolvimento das novas tecnologias – em especial, o surgimento da *Web 2.0* – proporcionou a expansão e propagação de um novo *éthos*, ainda que a sua existência não dependa das novas tecnologias e o uso de aparatos digitais e eletrônicos não garanta a produção de Novos Letramentos, já que é preciso haver também a constituição deste novo *éthos*. Assim, os chamados Novos Letramentos

[...] concentram-se nos modos como as práticas de produção de significado estão evoluindo devido a circunstâncias contemporâneas que incluem – mas não são de forma alguma limitadas a – mudanças tecnológicas associadas ao surgimento e proliferação das tecnologias eletrônicas e digitais³ (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014, p. 97, tradução nossa).

Este novo *éthos*, então, possibilita práticas mais participativas, colaborativas, em que o conhecimento distribuído e disperso, a inteligência coletiva, a experimentação e inovação, o ato de compartilhar recursos e conhecimento e, finalmente, a criatividade

² Fans cease to be simply an audience for popular texts; instead, they become active participants in the construction and circulation of textual meanings.

³ Focuses on ways in which meaning – making practices are evolving under contemporary conditions that include, but are in no way limited to, technological changes associated with the rise and proliferation of digital electronics.

(LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) são consideradas características valorizadas pelos sujeitos cujas práticas se inserem nos Novos Letramentos e que se fazem presentes no contexto de produção e publicação de *fanfictions*.

Contextualizando a geração de dados: pressupostos metodológicos

A oficina de produção escrita de *fanfictions* foi realizada em uma escola pertencente à rede privada de uma cidade do interior do estado de São Paulo, no período contraturno ao das aulas regulares, durante o segundo semestre do ano de 2014. Grande parte dos alunos cursava o primeiro ano do Ensino Médio. A própria pesquisadora também foi responsável por fazer o acompanhamento da oficina como professora. A participação dos estudantes foi voluntária, não havendo atribuição de nota ou acréscimo de pontos nas médias finais da disciplina de Língua Portuguesa.

O objetivo era que os alunos comparecessem à oficina por interesse próprio, desconsiderando a obrigatoriedade tipicamente escolar que há ao se realizar determinadas atividades. Assim, a participação voluntária possuía o intuito de aproximar a oficina de escrita de *fanfictions* na escola de seu contexto de produção real no ambiente digital, isto é, nos *websites* de compartilhamento *on-line* de *fanfictions*.

Para que a oficina fosse concretizada, cada discente deveria escrever individualmente a sua própria *fanfiction* – cujo tema e universo ficcional seriam livres – para que depois fosse revisada por um colega e, posteriormente, reescrita pelo seu autor. Assim, os participantes ora exerceriam a função de *ficwriter* (escritor), ora a de *beta-reader* (revisor) da narrativa de outro aluno. Com o objetivo de facilitar a revisão dos capítulos e impedir que houvesse limitações em relação ao espaço para a escrita dos comentários, foi utilizada pelos estudantes a ferramenta de revisão presente no processador de texto *Word*. O *corpus* para análise, portanto, constitui-se pelos textos produzidos pelos sujeitos participantes da oficina (as primeiras versões das *fanfictions*, as revisões realizadas a partir delas e as versões reescritas posteriormente).

Levando em consideração tal *corpus*, esta pesquisa apresenta-se como qualitativa de base interpretativista. A metodologia utilizada constituiu-se pela pesquisa-ação, em que há a intervenção, de acordo com Thiollent (2011), em função da resolução de problemas concretos. Ocorre, assim, a união da pesquisa à prática, com o foco em sua transformação, intervindo em tal prática no decorrer do processo da pesquisa (THIOLLENT, 2011).

Esta metodologia também envolve a participação ativa do pesquisador e dos participantes de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011) em relação à ação proposta. Neste sentido, a pesquisa-ação não parte de uma pergunta de pesquisa, mas de uma observação palpável da prática. Em relação ao contexto específico desta investigação, é possível notar que a maioria das atividades de produção de texto no ambiente escolar raramente engloba atividades de revisão e reescrita. Nas poucas vezes em que isto ocorre, o usual é que o professor seja o único leitor e revisor do texto do aluno e este último, ao receber sua produção revisada, geralmente não a reescreve.

Assim, ao fazer uso da pesquisa-ação, o intuito é o de buscar transformar e ressignificar as práticas de revisão e reescrita dos alunos participantes da oficina por meio da interferência da professora/pesquisadora, mas, também, e principalmente, por meio da intervenção dos discentes na *fanfiction* individual de seus colegas. Desse modo, os

próprios alunos são sujeitos ativos fundamentais e socialmente representativos de tal transformação.

Analizando práticas de revisão e reescrita de *fanfictions*

Em parte das revisões e reescritas realizadas pelos alunos participantes da oficina de *fanfictions*, foi possível constatar que houve a intenção de efetuar uma higienização do texto (JESUS, 1995). De acordo com Jesus (1995), a prática de reescrita no contexto escolar é, muitas vezes, trabalhada a partir de um enfoque higienizador da linguagem, em que há a busca por tornar um texto transparente por meio de uma homogeneidade linguística, obedecendo-se a um modelo-padrão previamente estabelecido. Desse modo, os desvios gramaticais acabam por se sobrepôr aos outros aspectos do texto, sendo atribuída uma maior importância à ortografia, à pontuação e à concordância, tal como revela Jesus (1995), em detrimento do repertório semântico da produção e da formulação do dizer do aluno enquanto enunciador. Neste sentido, revisão e reescrita são entendidas como uma espécie de “operação limpeza” (JESUS, 1995). Vejamos o exemplo para, em seguida, apresentar ponderações sobre ele.

(1)

Primeira versão

Ele resolve ir viver junto com seus amigos na Inglaterra, pensa, mas não está decidido a ir morar lá. Faz-se perguntas o tempo todo. Onde irá morar? Irá voltar a crescer, era aquilo mesmo que queria? Largaria aquele lugar para ir viver em outro “mundo”?

Estava confuso, resolveu ir falar com a sabia dos índios Peles Vermelhas, e tentar resolver algo naquela confusão que estava a sua cabeça. Após ter conversado com ela,

Revisão

Ele resolve ir viver junto com seus amigos na Inglaterra, pensa, mas não está decidido a ir morar lá. Faz-se perguntas o tempo todo. Onde irá morar? Irá voltar a crescer, era aquilo mesmo que queria? Largaria aquele lugar para ir viver em outro “mundo”?

Estava confuso, resolveu ir falar com a sabia dos índios Peles Vermelhas, e tentar resolver algo naquela confusão que estava a sua cabeça. Após ter conversado com ela,

Comentário: Se faz

Comentário: crescer

Comentário: sábia

Comentário: Quando colocar “e” não precisa de vírgula

Se faz
crescer
sábia
Quando colocar “e”
não precisa de vírgula

Reescrita

Ele resolve ir viver junto com seus amigos na Inglaterra, pensa, mas não está decidido a ir morar lá. Se faz perguntas o tempo todo. Onde irá morar? Irá voltar a crescer, era aquilo mesmo que queria? Largaria aquele lugar para ir viver em outro "mundo"?

Estava confuso, resolveu ir falar com a sábia dos índios Peles Vermelhas e tentar resolver algo naquela confusão que estava a sua cabeça. Após ter conversado com ela,

No exemplo de número um, apresento a versão inicial de um trecho do primeiro capítulo de uma *fanfiction* de uma aluna participante, seguida da revisão realizada por uma colega também da oficina, finalizando com a reescrita desse mesmo trecho por sua escritora. Essa revisão revela-se interessante, considerando-se que quatro correções seguidas foram realizadas com o foco de "higienizar" o texto. A *beta-reader* indica que "crescer" escreve-se com "sc" e "sábia" possui acento agudo na primeira sílaba (ambos desvios ortográficos). A aluna também adverte que não existe a necessidade de pontuar o texto com vírgulas quando há o uso da conjunção "e" (inadequação relacionada à pontuação). Por fim, a revisora assinala que, em sua visão, o pronome átono "se" deveria preceder o verbo "fazer". Contudo, de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, é a ênclise que deveria, de fato, ser utilizada quando o verbo inicia uma oração, sendo correto, segundo essa perspectiva, o modo como a *ficwriter* havia escrito anteriormente em sua primeira versão ("Faz-se"). Na reescrita, a escritora, por sua vez, modifica aquilo que foi apontado como problema na revisão, inclusive o que inicialmente estava adequado de acordo com a norma.

Desse modo, embora nem sempre adequada à norma padrão, a *beta-reader* realiza revisões que buscam uma melhoria meramente gramatical em detrimento de possíveis aprimoramentos relacionados a outros aspectos textuais e discursivos. Além disso, a partir de uma perspectiva dialógica bakhtiniana e tomando como base o exemplo de número um, é possível afirmar que parte das revisões higienizadoras de alguns alunos *beta-readers*, participantes da oficina, possivelmente dialogou com enunciados relacionados às práticas de revisão de texto escolarizadas. É provável que esta aluna tenha compreendido que a sua revisão deveria ser efetuada de modo similar às correções feitas por diferentes professores em seus textos durante grande parte de sua vida estudantil, já que a oficina situou-se no ambiente escolar. Isto pode se constituir como um indício de diálogo com o modo como a maioria das revisões textuais é realizada na escola, já que, segundo Jesus (1995), tal enfoque higienizador manifesta-se, frequentemente, nas correções efetuadas pelos docentes.

No decorrer da oficina de *fanfictions*, os conceitos relacionados às práticas de revisão e reescrita foram reconstruídos e ressignificados devido às intervenções tanto da professora/pesquisadora quanto dos próprios alunos nas narrativas uns dos outros. A higienização do texto, portanto, deixa de ser o foco dos alunos. Vejamos o segundo exemplo a seguir, em que apresento somente a revisão por tratar-se de um comentário final visando melhorias no capítulo como um todo. Assim, não seria possível, pela limitação de espaço, expor neste artigo tanto a primeira versão do capítulo completo quanto a sua reescrita.

(2)

Revisão

para eu ir buscá-la, e não ele. Acho que tenho que preparar um pedido decente de desculpas...	Comentário: A história está muito boa, só seria melhor falar características mais fundas de outros personagens, mas não há tanta necessidade já que o narrador é um deles, e só consegui achar erros estéticos e gramaticais, não sei se foi culpa minha, e alguns recursos de correção foram excluídos, se houver dúvida compare com o antigo ou me procure.
A história está muito boa, só seria melhor falar características mais fundas de outros personagens, mas não há tanta necessidade já que o narrador é um deles, e só consegui achar erros estéticos e gramaticais, não sei se foi culpa minha, e alguns recursos de correção foram excluídos, se houver dúvida compare com o antigo ou me procure.	

O exemplo de número dois é particularmente interessante por revelar diálogos com enunciados produzidos por outros participantes da oficina de *fanfictions*. Algumas revisões realizadas pelos alunos demonstravam, conforme já dito anteriormente, priorizar correções higienizadoras em detrimento daquelas que visassem um aprimoramento dos outros elementos tanto das convenções da escrita quanto em relação à adequação ao gênero, por exemplo. Considerando que intervenções do professor também se constituem como parte de uma pesquisa-ação, decidi realizar uma atividade de revisão coletiva com os alunos para que eles pudessem expandir e reconstruir suas visões acerca da revisão e reescrita por meio de reflexões sobre tais práticas

Assim, durante a atividade, revisões coletivas foram realizadas em uma *fanfiction* que também tivessem como foco outros aspectos do texto. O intuito da atividade era o de proporcionar um debate com os alunos acerca daquilo que eles entendiam como adequado em relação às suas funções como revisores. O grupo chegou à conclusão de que os *beta-readers* não deveriam se manter restritos às revisões gramaticais relacionadas a uma adequação à norma padrão da língua, uma vez que era relevante observar a coerência da narrativa, por exemplo, entre outros aspectos ressaltados pelos discentes.

Após esta discussão do grupo, é possível que o aluno revisor do exemplo de número dois tenha compreendido que seus colegas valorizavam as revisões não higienizadoras, devido ao discurso efetuado na atividade coletiva. Assim, em um comentário metalinguístico, o *beta-reader* se desculpa justamente por não ter sido capaz de realizar aquilo que havia sido acordado pelo grupo na atividade coletiva (“e só consegui achar erros estéticos e gramaticais, não sei se foi culpa minha”).

Logo, o fato de ter revisado apenas “erros estéticos e gramaticais” – isto é, higienizadores – iria contra o que os participantes da oficina haviam sugerido, fazendo com que o aluno não concretizasse, em sua revisão, aquilo que foi considerado pelo grupo como adequado para essa função. O comentário do *beta-reader* também revela que ele possui consciência de que algumas de suas correções se caracterizaram por apresentar um enfoque higienizador, apesar de ainda efetuá-las desse modo. Por isso, esse comentário já demonstra uma mudança de perspectiva do aluno em relação ao conceito de revisão, pois, metalinguisticamente, ele foi capaz de perceber que há diferentes formas de revisar um texto, ampliando e ressignificando, assim, sua noção anterior acerca da prática de revisão.

Além disso, é possível notar, a partir desse comentário, que, além de realizar críticas para que o escritor procure efetuar melhorias em sua *fanfiction*, o revisor também elogia a narrativa com o intuito de ressaltar aspectos positivos (“a história está muito boa”). Assim, o *ficwriter* compreende que há partes que precisam ser aprimoradas, mas também é reconhecido nos trechos em que fez um bom trabalho. A revisão, nestes casos, não se relaciona somente a um viés higienizador ou negativo e, ainda, por meio dos elogios, pode incentivar o escritor a aprimorar sua *fanfiction*.

Assim sendo, neste caso, é provável que haja também diálogos com enunciados do campo de produção e publicação de *fanfictions*. Tanto traços da cultura participativa – como a manifestação de elogios para motivar o sujeito a continuar participando do grupo ou da comunidade – quanto dos Novos Letramentos – por meio de práticas mais colaborativas, como a revisão entre pares, por exemplo – estão presentes no comentário do exemplo de número dois. Além disso, as correções não se limitaram a apontar somente aspectos gramaticais e higienizadores do texto, como de fato ocorreu no primeiro exemplo, já que o revisor também sugere a melhoria em relação à caracterização das personagens, aproximando-se do modo como grande parte dos comentários é realizada nos *websites* de produção e publicação de *fanfictions*.

Considerações finais

A partir dos dados analisados na seção anterior, foi possível evidenciar indícios de diálogos com enunciados tanto relacionados às práticas escolarizadas quanto às realizadas no contexto de produção de *fanfictions*. De acordo com Pinheiro (2013), é necessário, na escola, dialogar com práticas sociais ligadas à realidade do aluno, a fim de que a construção do conhecimento se torne situada para o discente. Assim, pode ser interessante propor, nas salas de aulas, atividades de escrita de *fanfictions*, dentre outras alternativas possíveis, considerando que se trata de um gênero discursivo que incentiva a participação ativa do sujeito, a interação entre interlocutores, bem como o emprego de revisões entre pares e reescritas que já estão presentes em seu contexto original.

Assim, por meio de práticas situadas que possuem propósitos e interlocutores autênticos, talvez seja possível que alguns alunos passem a atribuir maior sentido à revisão e à reescrita, não se limitando a escrever, revisar e reescrever visando somente uma “operação limpeza”. Para Jesus (1995), grande parte das atividades de produção textual na escola ainda possui como foco apenas atingir um padrão de escrita considerando critérios gramaticais decorrentes de uma higienização do texto. A autora alega que essa abordagem pode obter um texto linguisticamente correto, mas que ignora as relações de sentido emergentes na interlocução (JESUS, 1995), além de não objetivar melhorias em relação a aspectos discursivos da escrita. O potencial de realização do texto, desse modo, pode ser prejudicado, bem como as relações de coesão e coerência, embora a produção esteja de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

Entretanto, embora seja comum, na escola, objetivar esta “operação limpeza”, os dados analisados neste artigo indicam que é possível expandir a noção dos alunos referente à revisão e à reescrita, compreendidas somente como uma higienização do texto, ressignificando aquilo que os discentes entendem em relação a tais práticas. No exemplo analisado, o estudante revisor se justifica, metalinguisticamente, por ter sugerido apenas modificações gramaticais, demonstrando ter consciência de que não era preciso se limitar a esse aspecto. O aluno, apesar de ainda realizar revisões visando uma higienização do

texto, também sugeriu modificações em relação à construção de personagens, revelando ter ampliado aquilo que julga relevante ser reelaborado na reescrita.

Em síntese, a produção de *fanfictions* na escola pode auxiliar os jovens escritores a aprimorar diversas habilidades e competências da escrita requeridas no ambiente escolar (BLACK, 2005). A produção de gêneros discursivos narrativos que possuem propósitos claros e significativos, a presença de leitores e interlocutores genuinamente interessados, além de um engajamento em práticas de revisão (entre os pares) e de reescrita autênticas constituem-se apenas como algumas das características da situação de produção de *fanfictions* que podem ser aproveitadas nas salas de aula. Além disso, trabalhar com as *fanfictions* pode promover também o acesso desses jovens a práticas de letramentos digitais (BLACK, 2005), cada vez mais solicitadas por serem compreendidas como essenciais para uma participação plena em diferentes situações sociais, acadêmicas e profissionais. Finalmente, de acordo com Black (2009), é preciso considerar que grande parte das *fanfictions* é escrita voluntariamente por adolescentes que dedicam horas do seu tempo lendo, escrevendo e comentando nos *websites* de publicação dessas histórias, mas que não possuem a mesma motivação e engajamento para a realização de atividades de produção escrita no espaço escolar. Desse modo, pode ser interessante para o contexto escolar realizar atividades de produção textual que evidenciem a natureza social e participativa da escrita (BLACK, 2006), como o faz a produção de *fanfictions*.

REFERÊNCIAS

- BLACK, R. Access and affiliation: the literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. In: *Journal of adolescent & adult literacy*, v.49, n.2, p. 118-128, 2005. DOI: 10.1598/JAAL.49.2.4.
- _____. Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction. In: *E-Learning*, v.3, n.2, p. 170-184, 2006. DOI: 10.2304/elea.2006.3.2.170.
- _____. Digital Design: English Language Learners and Reader Reviews in Online Fiction. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 115-136.
- _____. Just don't call them cartoons: the new literacy spaces of anime, manga, and fanfiction. In: LEU, J. D.; COIRO, C.; LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (orgs.). *Handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008. p. 587-615.
- _____. Online fanfiction and critical media literacy. In: *Journal of Computing in Teacher Education*, v.26, n.2, p. 75-80, 2009. DOI: 10.1080/10402454.2009.10784636.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.43, n.2, p. 323-344, jul./dez. 2004. DOI: 10.1590/S0103-18132004000200001.
- JENKINS, H. *Textual Poachers: television fans and participatory culture*. New York: Routledge, 1992. 346 p.
- _____. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press, 2006. 308 p.

JESUS, C. A. de. *Reescrita: para além da higienização*. 1995. 125 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Studying New Literacies. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v.58, n.2, p. 97-101, 2014. DOI: 10.1002 /jaal.314.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (orgs.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

_____. *New literacies: everyday practices and social learning*. Berkshire, New York: Open University Press, 2011. 280 p.

PINHEIRO, P. A. Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinar” a escola. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 221- 235.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 136 p.

Recebido em: 08/09/2015

Aprovado em: 16/03/2016

Entoação e ensino de língua

Maíra Sueco Maegava Córdula

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil
mcordula@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.780>

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir o lugar da entoação no ensino de português como língua materna, considerando o papel deste elemento prosódico na produção de sentidos do texto oral. Para tanto, discute-se o que é entoação e abordagens de análise desse elemento prosódico em duas vertentes principais: abordagem sistêmico-funcional e abordagem da Fonologia Entoacional Autossegmental-Métrica. Também é realizada uma discussão teórica da relação entre a entoação e o ensino de português, a partir do estudo de documentos de cunho oficial, como os PCN e o PNLN, além de literatura especializada na área. Diante das funções linguísticas da entoação, faz-se necessário desenvolver mais estudos que problematizem a relação entre a descrição e o ensino da variação melódica da fala e sistematizem o tratamento pedagógico a ser dado ao tema.

Palavras-chave: entoação; ensino de língua; língua materna; oralidade; ensino fundamental.

Intonation and language teaching

Abstract

This paper aims to discuss the role of intonation in teaching of Portuguese as a first language, considering the role of this prosodic aspect in meaning production in oral texts. First of all, the term intonation is discussed together with two different analytical approaches to study this prosodic element: Systemic Functional Theory (SFS) and Intonational Phonology. Besides that, the relationship between intonation and the teaching of Portuguese is discussed, as regards the guidelines proposed in official documents, and specialized literature. In face of the linguistic functions of intonation, there is a demand for more studies that consider the relationship between description and speech melodic variations and its teaching, as well as foundations for the design of systematic and pedagogical treatment of intonation.

Keywords: intonation; language teaching; first language; orality, secondary school.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo fazer uma discussão teórica sobre o papel do elemento prosódico da entoação no ensino de língua portuguesa como língua materna. Quando se considera a modalidade oral no ensino de língua portuguesa no ensino regular brasileiro, pouco ainda se vê sobre questões linguísticas da entoação e como ela pode ser trabalhada com os alunos com vistas a contribuir para uma maior desenvoltura na comunicação oral, especialmente em ambientes formais (cf. BRASIL, 2013). Nesse sentido,

o presente trabalho pretende apresentar o que é a entoação, quais fatores influenciam o seu funcionamento linguístico e como o estudo sistemático desse elemento prosódico pode contribuir para o ensino de língua portuguesa no Brasil como língua materna¹.

Este trabalho surge de uma proposta mais ampla de analisar o papel da prosódia no ensino de português como língua materna. A partir dessa proposta, foi eleita a entoação como um primeiro elemento a ser analisado, em especial, devido à confusão em que se encontram os dois termos “prosódia” e “entoação” em manuais didáticos ao longo dos tempos. Neste texto, a prosódia engloba aspectos linguísticos que são de esfera suprasegmental, como o ritmo, o acento, a velocidade de fala, etc. A entoação se restringe à variação melódica da fala. Vale ressaltar que um estudo da variação melódica invariavelmente considera outros aspectos prosódicos, devido à natureza do elemento linguístico analisado, mas é importante fazer a distinção entre o que se relaciona mais especificamente às variações entoacionais e a outros aspectos prosódicos.

No tocante ao ensino, é importante ressaltar a ainda ausência de atividades ou pouca sistematização e orientação didática para o desenvolvimento de competência oral no ensino de língua portuguesa em manuais didáticos (BRASIL, 2013, p. 27).

Para realizar a discussão teórica proposta neste artigo, primeiramente apresentamos a entoação e sua caracterização linguística; em seguida, observamos a presença/ausência da oralidade em documentos oficiais de orientação do ensino de língua portuguesa e em materiais didáticos para o ensino de português nas séries finais do Ensino Fundamental.

Entoação: objeto e abordagens de análise linguística

O estudo de aspectos prosódicos das línguas aguça o interesse de filólogos desde o século XIX, mas já no início dos estudos linguísticos, século XX, a prosódia torna-se parte integrante desta ciência (LEHISTE, 1970, p. 1). A prosódia engloba os elementos considerados acima dos segmentais, como a entoação, o ritmo, a velocidade de fala, o acento, dentre outros.

A entoação, especificamente, refere-se à variação melódica da fala. Em termos acústicos, a entoação é medida em Hertz (Hz) e seu correlato acústico é a frequência fundamental (F0). O correlato perceptivo da entoação é o *pitch* ou altura melódica, que marca o que é percebido linguisticamente em um ambiente com ruído (para mais detalhes sobre os correlatos acústico e perceptivo da entoação, ver: LADEFOGED, 2006; LAVER, 1994; LEHISTE, 1970).

Os estudos descritivos da entoação a descrevem de duas formas distintas: ou como contornos entoacionais, ou como eventos discretos de variação de altura melódica. A primeira acepção segue a corrente britânica de análise da entoação com expoentes como Palmer (1922), Bolinger (1958), O'Connor e Arnold (1961), Halliday (1970) e Couper-Kuhlen

¹ Consideramos, para a discussão neste artigo, o ensino de língua portuguesa como língua materna no Brasil. Salientamos a importância de estudos no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, assim como segunda língua no Brasil.

(1986). Já a segunda acepção segue a concepção de teóricos americanos, como Pike (1945), Liberman (1975), Pierrehumbert (1980) e Ladd (2008)².

As propostas da corrente britânica têm em comum descrever a entoação a partir de contornos entoacionais. Elas surgiram da necessidade de se estudar a entoação com vistas ao ensino da língua inglesa para falantes estrangeiros, especialmente os trabalhos de O'Connor e Arnold (1961) e de Halliday (1970). A perspectiva sistêmico-funcional de Halliday (1970) embasa estudos atualmente e sua correspondência com a gramática da língua inglesa foi recentemente discutida na publicação de Halliday e Greaves (2008): *Intonation and the grammar of English*.

A perspectiva de Halliday (2005³, p. 247) apresenta três pontos principais: tonicidade, tonalidade e tom. A tonicidade se refere à posição da sílaba tônica e aos pés, sendo que apenas uma sílaba tônica proeminente pode estar presente em cada unidade tonal, chamada de grupo tonal. A tonalidade tem a ver justamente com a dimensão da unidade em que ocorre o evento tonal, marcando o início e o fim do grupo tonal, a unidade de análise. Por fim, o tom refere-se aos contornos entoacionais distintivos da língua.

Halliday (2005, p. 245) apresenta um conjunto de cinco tons primários simples e dois compostos para a análise da língua inglesa, como demonstra o Quadro 1:

Quadro 1. Sistema de tons primários simples e secundários para o Inglês.

Tom	Movimento tônico	Tendência de término do movimento
1	descendente	Baixo
2	ascendente descendente-ascendente	Alto
3	ascendente	Médio
4	(ascendente)-descendente-ascendente	Médio
5	(descendente)-ascendente-descendente	Baixo
13	tom 1 mais o tom 3	Médio
53	tom 5 mais o tom 3	Médio

Fonte: Córdula (2013, p. 34 adaptado de HALLIDAY, 2005, p. 245)

O conjunto de tons distintivos é produtivo, pois para cada tom é possível relacionar diferentes informações gramaticais e semânticas. Além disso, o uso de um tom não convencional para determinada função sintática pode fornecer informações sobre a atitude do falante perante o conteúdo da proposição ou perante o ouvinte (HALLIDAY; GREAVES, 2008, p. 49-50).

Outra abordagem para a descrição da entoação é baseada em eventos discretos. Pike (1945) considera quatro tons distintos linguisticamente: extremamente alto, alto, médio e baixo, que são numerados de 1 a 4, respectivamente. A notação proposta inclui informações sobre pausa, acento e ritmo. Os sentidos expressos pelos tons são relacionados à atitude dos falantes (cf. PIKE, 1945, p. 24).

² A primeira edição deste livro foi publicada em 1996.

³ Este artigo foi publicado pela primeira vez em 1963.

Atualmente, a Fonologia Entoacional Autossegmental-Métrica (LADD, 2008) utiliza também os eventos tonais discretos como unidade de descrição, a saber: H (*high*) e L (*low*). Os tons também são marcados de acordo com sua posição no alinhamento do texto: acentos tonais (H* e L*), acentos frasais (H e L) e acentos de fronteira (H% e L%), porém a distribuição em apenas dois tons é inovadora e produtiva (cf. PIERREHUMBERT, 1980). A perspectiva gerativista de análise da Fonologia Entoacional Autossegmental-Métrica estabelece unidades de análise em busca de se relacionar os domínios prosódicos hierarquicamente, com vistas a contribuir para a descrição da gramática da língua. Nesse sentido, as funções sintáticas, semânticas e pragmáticas da entoação não são objeto desta perspectiva teórica.

Observando os dois modelos de análise da entoação apresentados, fica a questão de qual deles é o mais adequado para a situação de ensino de língua, tema deste trabalho. Córdula (2013, p. 270-271), ao realizar um estudo comparativo da entoação em Português Brasileiro e Inglês Norte-americano por meio das duas abordagens apresentadas: abordagem sistêmico-funcional e Fonologia Entoacional Autossegmental-Métrica, ressalta que as duas apresentam aparato teórico para uma discussão dos sentidos produzidos pela entoação, porém destaca:

Em resumo, cada teoria, de acordo com a concepção de língua que a embasa, fornece informações que mais correspondem à sua proposta metodológica. Assim, a abordagem sistêmico-funcional é mais voltada para a relação entre escolhas de variação melódica e suas funções na gramática da língua (sejam elas funções sintáticas ou funções semântico-pragmáticas) e a Fonologia Entoacional AM oferece mais evidências sobre a estrutura interna dos fenômenos fonológicos.

Dessa forma, estudos via uma abordagem sistêmico-funcional da entoação podem contribuir mais rapidamente para se estabelecer as relações entre o elemento prosódico da entoação e suas funções sintáticas, semânticas e pragmáticas. A seguir, discutimos algumas descrições sobre a entoação no Português Brasileiro, de acordo com a Proposta de Halliday (2005)⁴.

Cagliari (1992) faz considerações sobre os elementos prosódicos e suas funções linguísticas. Para tanto, lista os seguintes elementos prosódicos: tons, entoação, tessitura, duração, moras, pausas, tempo, acento, ritmo, volume, registro e qualidade de voz (para uma descrição detalhada dos elementos prosódicos, ver MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2006). As funções linguísticas analisadas são: fonológica, morfológica, sintática, discursiva, dialógica, semântica, pragmática, identificação do falante ou da língua, reestruturação da produção da fala e fonética. Para o autor, a entoação exerce as seguintes funções: sintática (categorias e funções), semântica (conotações e subentendidos) e pragmática (atitudes do falante) (CAGLIARI, 1992, p. 149).

Considerando, então, as funções da entoação na produção textual, nota-se a importância de se apreender seus usos e conhecer as opções de uso disponíveis aos falantes:

⁴ Para uma breve revisão de descrições recentes do Português Brasileiro, de acordo com as propostas da Fonologia Entoacional Autossegmental-Métrica e da Fonologia Prosódica, ver Córdula (2013, p. 65-78).

Dados os contextos linguísticos e de uso da linguagem, é relativamente fácil prever o valor linguístico dos elementos suprasegmentais prosódicos envolvidos na fala real. Porém, ao organizar o que vai falar, o falante tem diante de si, em geral, várias opções para realizar através destes elementos determinado efeito semântico. Mas também é verdade que há restrições: nem tudo serve para tudo [...]. Na verdade, têm-se muito mais restrições do que liberdade de escolha (CAGLIARI, 1992, p. 149).

Dessa forma, podemos concluir que determinada entoação aplicada à fala explicita determinadas funções linguísticas desempenhadas por esse elemento prosódico em determinado contexto de uso e, devido à produtividade linguística, os padrões entoacionais podem produzir diferentes sentidos em diferentes contextos. Daí a importância de se incluir o estudo sistemático desse aspecto prosódico ao ensino de língua. Manuais de língua estrangeira frequentemente apresentam estudos e práticas sistemáticas sobre a entoação, tanto para a prática de questões sintáticas (declarativas X interrogativas), quanto de funções semânticas e pragmáticas (polidez, ironia, incerteza, etc.).

Cagliari (2007⁵, p. 180-184) apresenta algumas funções da entoação para o português brasileiro, listando cerca de 40 exemplos com diferentes nuances de significados. Apesar de todos os falantes terem acesso a essas informações como usuários da língua, a vivência em determinados contextos de uso (alguns espaços públicos e formais não diários) e a prática não voluntária (um contexto formal pode causar desconforto e insegurança na produção linguística, produzindo enunciados mal formados semântica e pragmaticamente) podem produzir nuances de sentido não adequados, por isso a importância da entoação no ensino de língua materna. À guisa de exemplo, podemos dizer que uma fala sem grande variação melódica em uma entrevista de emprego pode soar como se o falante não tenha domínio sobre o que está dizendo, o que pode levar o entrevistador à impressão de que o falante possui pouca articulação e dificuldade de comunicação; ou, outro exemplo, uma alteração de tom crescente de forma rápida e abrupta em um momento de tomada de turno pode soar grosseiro e indelicado; ainda um contorno entoacional crescente-decrescente-crescente *versus* um crescente-decrescente apontam a diferença entre uma súplica e uma ordem.

Nesta seção, apresentamos o objeto de estudo deste trabalho, a entoação, e algumas abordagens de análise desse elemento prosódico. A partir das observações feitas, nota-se que uma abordagem em que a entoação faz parte da gramática da língua em sua relação com outras esferas, sintáticas, semânticas e pragmáticas – abordagem sistêmico-funcional – pode contribuir melhor para um entendimento de contornos entoacionais significativos e suas funções na produção de sentidos no texto oral. Desse modo, defendemos que se deva conferir espaço ao estudo da entoação no ensino de língua materna. Na próxima seção, discutiremos alguns documentos e literatura especializada sobre o ensino da oralidade em língua portuguesa para traçar uma relação entre a entoação e o ensino de português como língua materna.

⁵ Esta obra é a tese de livre docência do autor, publicada em 1982.

Entoação e ensino de língua portuguesa

Após a descrição da entoação e das diferentes formas de abordagem de análise desse elemento linguístico, é necessário falar sobre o papel desse elemento, como um aspecto da oralidade, no ensino de língua materna. Para tanto, nesta seção, faremos uma discussão sobre a oralidade no ensino de língua materna a partir da discussão de alguns documentos oficiais: PCN (BRASIL, 1998) e PNLD (BRASIL, 2013) e de literatura especializada na área.

Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais como documentos oficiais orientadores do trabalho docente, é importante verificar como a oralidade e, em especial, a entoação é considerada dentro de um plano de ensino de língua materna no ensino fundamental. A seguir, apontamos os aspectos considerados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa para os terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental.

Os PCN (BRASIL, 1998), além de outros temas, discorrem sobre os conteúdos e sobre os princípios e orientações para as práticas de escuta e de produção de textos orais. Quando descreve o texto oral, o documento reconhece o já desenvolvimento do aluno nessa modalidade da língua em seu uso diário e a presença constante da mesma na sala de aula, porém destaca que apenas a interlocução em sala de aula não é o suficiente para desenvolver habilidades importantes para a vida do aluno em situações públicas:

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente [...] (BRASIL, 1998, p. 25).

Além disso, o documento ressalta:

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. 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 (BRASIL, 1998, p. 25).

Com relação ao conteúdo, na produção de gêneros orais, os PCN (BRASIL, 1998, p. 58) incluem os recursos prosódicos como recursos técnicos para a apropriação e uso mais consciente e voluntário dos alunos, juntamente com recursos gestuais, semânticos e pragmáticos. Assim, valorizam a instrumentalização do aluno para melhorar seu desempenho em diversas interações orais públicas formais e não formais.

Sobre o tratamento didático dos conteúdos, os PCN propõem a construção de um *corpus* de textos orais com função modelizadora tanto para as atividades de escuta quanto de

produção oral. Além disso, sugere algumas atividades a serem realizadas com o intuito de promover a capacidade de preparação prévia e correção simultânea da fala.

A entoação, especificamente, aparece implicitamente como “uso da linguagem característico do gênero” nas sugestões de atividade de escuta de texto oral. Na seção de produção do texto oral, a entoação aparece explicitamente somente como um recurso para leitura dramática. Nesta seção, o termo entoação aparece usado como prosódia, pois funciona como um termo amplo para indicar outras características da fala, como vemos na citação: “representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: *tom de voz, ritmo, aceleração, timbre*” (BRASIL, 1998, p. 75, grifo nosso).

Nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático, em que o tratamento didático dado aos conteúdos previstos nos PCN é legitimado por meio de uma matriz de princípios e critérios de avaliação, há a resenha das coleções selecionadas para envio gratuito às escolas que fazem parte do Programa. Com relação ao Guia de língua portuguesa (BRASIL, 2013) para o ensino nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, o Guia apresenta os parâmetros gerais de participação das coleções no Programa, incluindo as regras de exclusão, e também os parâmetros específicos da área de ensino.

O Guia do livro didático – PNLD 2014 (BRASIL, 2013) apresenta seis eixos principais de análise, a saber: a) leitura, que inclui o conjunto de textos das coleções e as atividades de exploração dos textos; b) produção de texto, atividades que visem o desenvolvimento da proficiência escrita; c) oralidade, que inclui a interação oral professor-aluno, a relação com os sistemas de escrita e o uso público e formal da linguagem oral; d) conhecimentos linguísticos, em que se priorizam atividades que levem à reflexão sobre a língua e à análise sobre os fatos da língua; e) manual do professor, em que se avalia a adequação dos volumes com relação à linha pedagógica declarada e f) DVDs, que se referem ao projeto multimídia das coleções.

No documento citado, foram selecionadas 12 coleções para o uso nos anos finais do ensino fundamental. Na síntese do resultado de análise das mesmas, a oralidade figura como o eixo de ensino menos explorado:

Em relação aos demais eixos de ensino, o da *oralidade* ainda é o menos explorado, o que às vezes provoca algum desequilíbrio da proposta pedagógica. Entretanto, assim como no *Guia* de 2011, todas as coleções tomam a *oralidade* como objeto de ensino-aprendizagem, não se restringindo a diferentes formas de mobilizá-la como atividade meio no trabalho com outros conteúdos. A articulação com a leitura está fortemente presente em propostas de encenação, declamação, oralização de texto escrito, etc. Mas nenhuma das coleções se restringe a esse tipo de abordagem; além disso, há orientações específicas para esses usos da linguagem oral. Além do mais, gêneros orais públicos e/ou tipicamente escolares, como o debate, a entrevista, a exposição oral, etc., são abordados em atividades que se organizam em sequências didáticas destinadas a explorar mais ou menos sistematicamente diferentes aspectos da produção oral. A escuta atenta e crítica ainda é pouco explorada (BRASIL, 2013, p. 27, grifo do autor).

Observando as resenhas das 12 coleções selecionadas, notam-se diferenças de tratamento em cada uma delas. Em apenas sete das coleções avaliadas, há a menção a elementos e recursos linguísticos específicos da oralidade, em seis delas, a entoação ou o tom de voz aparecem como um recurso expressivo. O uso de material multimídia também é pouco utilizado com função modalizadora de gêneros orais formais, mas três coleções oferecem o recurso aos professores. Finalmente, há coleções que, segundo o Guia (BRASIL, 2013, p. 59-119), além de a oralidade ser pouco explorada em relação a outros eixos de ensino, ela também carece de atenção teórica e pedagógica. Em cinco dos livros analisados, há o comentário de que cabe ao professor ampliar o trabalho no eixo da oralidade, seja por haver poucas atividades sistematizadas, seja por falta de orientação suficiente no livro do aluno para propiciar o desenvolvimento de proficiência oral.

Com relação à análise de materiais didáticos de língua portuguesa e oralidade, é importante citar Marcuschi (2005) que, em consonância ao que já discutimos até o presente momento, destaca a ausência da oralidade nos materiais didáticos. O autor apresenta a visão de língua e de fala veiculada pelos materiais didáticos em geral e aponta para a necessidade de os materiais didáticos trabalharem com a oralidade de forma que os alunos possam usufruir dos recursos linguísticos disponíveis de maneira apropriada e produtiva. O autor apresenta algumas das razões para se ensinar oralidade: tratamento da variação, análise de níveis de língua, relação integrada com a escrita, contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas (MARCUSCHI, 2005, p. 24-25).

Ao considerar os avanços teóricos na área do estudo do fenômeno oral, discorrendo sobre o ensino da oralidade, o teórico afirma:

É importante ter em mente que o ensino de língua na escola não visa a formar linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de texto ou da conversação. Tudo se resume a este objetivo: *ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão*. Pois, se há um estudo que vale a pena no ensino básico é o estudo da língua e suas possibilidades. A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ele a fazer seja lá o que for. (MARCUSCHI, 2005, p. 32, grifo do autor).

Após as considerações sobre a oralidade nos documentos oficiais e no material didático, convém frisar o papel da entoação no ensino de língua materna. No final desta seção, elencamos, portanto, alguns pontos a serem analisados e pesquisados em futuros trabalhos para que se dê a efetiva relevância à entoação como um elemento da oralidade que pode ser trabalhado nos anos finais do ensino fundamental.

Partindo-se da seguinte questão: se o aluno já sabe falar, qual é a contribuição do estudo da entoação no ensino de língua portuguesa como língua materna? Considerando o quadro teórico linguístico de análise da entoação e a relevância de se estudar a modalidade oral da língua, destacamos que:

- o aluno adquire mais competência no uso do recurso linguístico da entoação ao ser exposto a seus usos e funções;

- o aluno pode fazer uso consciente de alguns recursos linguísticos específicos da modalidade oral da língua;

- o aluno apreende e compreende a riqueza da variação da entoação com diversos propósitos em cada situação;

- amplia-se a capacidade de o aluno reconhecer intenções do autor de textos orais, por ser a entoação um dos elementos que possui, além da função sintática, funções semântica e pragmática.

Assim, é preciso olhar atentamente para os materiais didáticos disponíveis e analisá-los com o intuito de aprimorar o tratamento dado à oralidade. É preciso ainda, diante do exposto neste artigo, levantar elementos a serem desenvolvidos em sala de aula e, principalmente, propor atividades didáticas que propiciem o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos na apropriação de recursos linguísticos, como a entoação, para uso em diversas situações públicas e formais orais, nas quais um resultado positivo é dependente de desenvoltura linguística, tanto quanto à organização da informação, à forma de exposição, às estratégias de argumentação quanto à avaliação no uso dialetal e na adequação do registro.

Considerações finais

Neste artigo, a partir de uma leitura mais ampla da oralidade no ensino de língua, propusemos verificar como a entoação pode contribuir para a formação linguística do aluno das séries finais do ensino fundamental. Várias funções da entoação foram elencadas e foi possível notar que o conhecimento do recurso expressivo da entoação pode beneficiar o aluno em suas interações verbais orais em variadas situações de uso.

A constatação da necessidade de se abranger o estudo da língua na sua modalidade oral no ensino fundamental de forma sistematizada é um passo inicial para o desenvolvimento de descrições de gêneros orais e de desenhos de atividades didáticas sistematizadas que considerem a modalidade oral em sua estrutura e funcionamento único e não como uma modalidade a ser representada pela escrita. Dessa forma, o estudo de aspectos linguísticos inerentes à oralidade, como a entoação e outros aspectos prosódicos é necessário, juntamente, com o reconhecimento do funcionamento diversificado de outros aspectos linguísticos nas modalidades oral e escrita da língua, como elementos coesivos e argumentativos.

Vale ressaltar ainda que o foco nas atividades para a apropriação da entoação na sua diversidade não é o de ensinar o aluno a falar, mas de instrumentalizá-lo para usos apropriados e adequados a situações em que o texto oral é requerido para que o aluno tenha ampla oportunidade de expressão. Diante disso, há a necessidade de se desenhar atividades didáticas para o desenvolvimento de habilidades orais ao falante de língua materna em contextos em que o aluno não está acostumado na sua vida diária, contextos estes cuja *performance* linguística do indivíduo afeta diretamente os resultados alcançados: entrevista de emprego, exposições orais (*briefing*/vendas), etc.

Sendo assim, é essencial que se desenvolvam mais estudos sobre o ensino de características entoacionais do português na sala de aula, com vistas a aprimorar os usos, em diferentes registros, da língua portuguesa em sua modalidade oral.

REFERÊNCIAS

BOLINGER, D. A theory of pitch accent in English. *Word*, New York, v. 14, n. 2-3, p. 109-149, ago./dez. 1958.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia do Livro Didático: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: MEC/SEB, 2013. 120 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 04 out. 2015. 119 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 23, jul./dez. 1992. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/>>. Acesso em: 20 ago. 2015. p. 137-151.

_____. *Elementos de fonética do Português Brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007. 194 p.

CÓRDULA, M. S. M. *Entoação e sentidos: análise fonético-fonológica dos padrões entoacionais do português brasileiro e do inglês norte-americano no filme Shrek (2001)*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2013. Disponível em: <www.culturaacademica.com.br>. Acesso em: 04 out. 2015. 296 p. E-book.

COUPER-KUHLEN, E. *An introduction to English prosody*. London: Edward Arnold, 1986. 224 p.

HALLIDAY, M. A. K. The tones of English. In: _____. *Studies in English Language*. Editado por: Jonathan J. Webster. London: Continuum, 2005. v. 7, cap. 8, p. 237-263. (Collected works of M. A. K. Halliday).

_____. *A course in spoken English: Intonation*. London: Oxford University Press, 1970. 142 p.

HALLIDAY, M. A. K.; GREAVES, W. S. *Intonation in the grammar of English*. London: Equinox Publishing Ltd., 2008. 224 p.

LADD, D. R. *Intonational Phonology*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2008. (Cambridge Studies in Linguistics, 79). E-book.

LADEFOGED, P. *A course in phonetics*. 5. ed. Boston, MA: Thomson Wadsworth, 2006. 310 p.

LAVER, J. *Principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 736 p.

LEHISTE, I. *Suprasegmentals*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1970. 194 p.

LIBERMAN, M. Y. *The intonation system of English*. 1975. 319 f. Thesis (Doctor of Philosophy) – Massachusetts Institute of Technology, Boston, 1975.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1, cap. 3, p.106-146.

O' CONNOR, J. D.; ARNOLD, G. F. *Intonation of colloquial English: a practical handbook*. London: Longman, 1961. 304 p.

PALMER, H. E. *English intonation: with systematic exercises*. Cambridge: Heffer, 1922. 134 p.

PIERREHUMBERT, J. B. *The Phonology and phonetics of English intonation*. 1980. Thesis (Doctor of Philosophy) – Harvard University, Harvard, 1980. 401 p.

PIKE, K. L. *The intonation of American English*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945. 200 p.

Recebido em: 05/10/2015

Aprovado em: 07/07/2016

Reflexões sobre o ensino de língua materna: a relação entre concepção de língua e construção dos sentidos

Maria Eunice Barbosa Vidal

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil
maria.vidal@ielachs.uftm.edu.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.682>

Resumo

Este artigo examina em que medida e por que universitários se servem mais de algumas estratégias sintáticas do que de outras, na reescrita de textos, a fim de devolver clareza a trechos obscuros. Também se sugere, a partir das reflexões sobre esses textos, uma alternativa de ensino da sintaxe sob a perspectiva do paradigma da complexidade.

Palavras-chave: textos (re)escritos; sintaxe; complexidade; ensino.

Reflections on mother tongue education: the relationship between concept of language and meanings construction

Abstract

This paper examines to what extent and why university students use more a few syntactic strategies than others rewriting texts, in order to give clarity to obscure passages. From the reflections on these texts, an alternative teaching approach for syntax from the perspective of the complexity paradigm is also suggested.

Keywords: (re)written texts; syntax; complexity; education.

Introdução

O artigo que se vai ler é resultado de uma pesquisa de doutorado e trata de um dos aspectos mais delicados do trabalho com língua portuguesa no ensino superior: os alunos não raro chegam despreparados para as atividades de produção escrita na graduação. E, ao mesmo tempo, de um dos aspectos mais inovadores para investigações na área da linguística: o paradigma da complexidade, a exemplo de Johnson (2007), Morin (2010), entre outros.

Por um lado, este estudo aponta quão comprometedora pode ser a falta de clareza na ordenação sintática de enunciados escritos. Por outro lado, com finalidade didática, revela a importância de se discutir com os acadêmicos as estratégias sintáticas utilizadas por eles, em atividades de reescrita, para trazer de volta o sentido a trechos confusos e/ou ambíguos. Onde se coloca em discussão uma compreensão da língua como um sistema adaptativo complexo.

Concepção de língua como um sistema adaptativo complexo

Pesquisas recentes vêm trazendo a teoria da complexidade para o campo da linguagem, tanto nos estudos sincrônicos quanto nos diacrônicos. Um dos trabalhos mais interessantes é o de Bybee que, em seu recente livro *Language, Usage and Cognition* (2010), aplica essa teoria não somente, mas principalmente à mudança linguística.

Na perspectiva da complexidade, postula-se que um *sistema aberto* é aquele que consegue se auto-organizar por meio da interação de seus componentes com o que está próximo, e em energia, no ambiente.

Assim, de acordo com Abreu (2010), o corpo humano é, na essência, um sistema complexo, pois se adapta às condições de temperatura ambiente. Em clima quente, o corpo produz suor para resfriar-se. Em dias frios, aumenta a circulação periférica para ganhar aquecimento.

De maneira análoga, a linguagem humana funciona como um sistema complexo e autoadaptativo, afetada por aspectos históricos e culturais, e, conseqüentemente, os termos da língua se adaptam para atender às pressões externas do uso.

Também é interessante a elucidação de Taylor (2001 apud AUGUSTO, 2009, p. 232): “a noção de atrator não deve ser confundida como algo que atrai, mas como um termo que descreve um tipo de comportamento ‘para o qual o sistema caminha’”.

Em português, podemos sustentar, por exemplo, que um dos padrões de comportamento para o qual o sistema linguístico tende a se mover é o da exigência de sentido. Afinal, vale enfatizar, a função básica da linguagem humana é a comunicação.

No contexto de sala de aula, no momento em que os alunos são levados a reler textos, ativam o conhecimento prévio que detêm e os padrões sintáticos que promovem a recuperação do sentido.

Universo de investigação e procedimentos metodológicos

Selecionamos textos escritos por estudantes de nível superior para o *corpus* desta pesquisa. A escolha se justifica por entendermos que a qualidade da clareza na ordenação sintática dos enunciados, consequência do desenvolvimento da competência comunicativa, será instrumento primordial na vida desses acadêmicos.

Foi usado o seguinte procedimento metodológico: optamos por transcrever 08 (oito) trechos extraídos de redações escritas por alunos universitários da área de humanidades; contendo, todos, em maior ou menor grau, problemas na articulação de elementos textuais. Então, discriminamos esses textos-bases em dois grupos de problemas: textos confusos e textos ambíguos.

As refações¹ desses trechos foram elaboradas por primeiranistas, convidados a conferir uma nova redação às ideias dos textos-bases que, por sua vez, vimos

¹ As reescritas dos alunos foram transcritas fielmente.

compilando ao longo do nosso trabalho em cursos de graduação, mais notadamente na área de Letras.

Do bloco de 30 (trinta) reescritas que se fizeram para cada um dos 08 (oito) trechos (240 refações ao todo), selecionamos 12 (doze) exemplares de cada uma – totalizando, portanto, 96 (noventa e seis) novas versões dos textos-bases – dos quais aqui apenas se transcrevem algumas versões representativas do *corpus* da investigação.

Importante registrar, antes de tudo, que, para o trabalho de reescrita dos textos, não se indicaram pontos obscuros ou quaisquer “desvios” de construção dos enunciados. Quer dizer: aos alunos foi requerida, apenas e tão somente, uma nova redação do fragmento de texto que lhes coube de modo a torná-lo mais claro e a garantir que o sentido desejado pelo autor, quando possível, fosse recuperado.

Também cabem, neste ponto, as seguintes observações: a) as análises apresentadas são uma *amostra* representativa do *corpus*, dado que os limites deste trabalho não comportariam os resultados do estudo exaustivo que foi feito; b) muitos fragmentos não foram registrados, uma vez que se repetiam, enquadrando-se num mesmo tipo de problema, o que resultaria numa análise monótona, porque redundante; c) encontramos, no *corpus*, redações que modificaram as ideias dos textos-bases, resultando, a nosso ver, em textos distintos – não refações –, por isso não as consideramos na análise.

Tendo tudo isso em conta, centramos a análise nos seguintes recursos usados pelos alunos na refeitura dos textos-bases: Estratégia de Reescrita 01 – mudança de posição do trecho problema; Estratégia de Reescrita 02 – integração do trecho problemático a algum ponto do enunciado por meio da pontuação e Estratégia de Reescrita 03 – supressão do trecho problema.

Outra etapa, que será desenvolvida adiante, pretende esboçar sugestões didático-pedagógicas, o que se poderá considerar como uma contribuição ao ensino de língua portuguesa.

Atividade metacognitiva e ensino de língua materna

A interpretação do exemplário abaixo oferece uma visão didática da competência escrita dos alunos que, a nosso ver, pode ser o melhor caminho para o professor preparar aulas que façam sentido para (si próprio?) seus alunos. Um fato nos chamou também bastante atenção e pode consistir em importante pista para entender e ensinar a pontuação de um ponto de vista funcionalista. Vejamos abaixo o texto-base:²

Texto-base II: A sociedade valoriza mulheres bonitas, inteligentes e simpáticas, porém estas características requerem muito sofrimento, como passar horas no salão de beleza depilando-se, ou ir à academia malhar ao invés de ficar no sofá de casa comendo e assistindo à TV, *no entanto*, são sacrifícios que beneficiam a saúde e o bem-estar.

Esse trecho, com escassez de pontuação, não apresenta estas qualidades textuais: coesão, clareza, concisão, coerência, informatividade e criatividade. Haverá,

² Os textos que foram oferecidos aos alunos para reescrita, chamados aqui de textos-bases, bem como suas reescritas não apresentaram destaques como os que aparecem, em itálico, no corpo deste trabalho.

certamente, outras maneiras de redigir esse parágrafo, facilitadoras de produção mais clara e criativa.

Assim sendo, transcrever-se-ão, a seguir, exemplos em que se usaram as estratégias comuns: a) supressão de trecho problemático em 04 (quatro) textos, b) integração do trecho problemático a uma oração, por meio da pontuação, em 06 (seis) textos de um total de 12 (doze) refações, sendo que 02 (dois) resultam em paráfrases simples. Solução dada em refação do texto-base:

Estratégia de Reescrita 03 (supressão do trecho problema): A sociedade valoriza mulheres bonitas, inteligentes e simpáticas, porém estas características requerem muito sofrimentos como: passar horas no salão de beleza depilando-se, ou ir à academia malhar ao invés de ficar no sofá de casa comendo e assistindo à TV. Ø São sacrifícios que beneficiam a saúde e o bem-estar.

Essa reescrita suavizou, por meio da nova pontuação, o encadeamento das ideias construído pelo autor do texto-base. Embora a concisão a que se chegou tenha conservado o essencial, a locução conjuntiva “no entanto”, que funciona como um marcador de contraposição das ideias no texto-base, foi desconsiderada.

Cabe aqui um parêntese: a linguagem escrita, em muitos casos, é um reflexo da oralidade que tem, em especial, a conjunção “mas” como prototípica da oposição de raciocínios, seguida de perto por “porém”, também bastante usual. Daí se deduz a dificuldade dos estudantes em empregar, nos textos escritos, outros nexos também marcadores de adversidade como “no entanto”, “contudo”, “todavia”...

De resto, também não se notou que os exemplos arrolados (ir ao salão de beleza, depilar-se ou malhar o corpo...) correspondem aos “sacrifícios” para garantir a “beleza”, mas não se ligam à “inteligência” como característica das mulheres valorizadas pela sociedade.

Outra solução dada em refação:

Estratégia de Reescrita 02 (integração pela pontuação): A sociedade valoriza mulheres bonitas, inteligentes e simpáticas, porém algumas dessas características requerem esforços, como cuidar de sua beleza, estudar, ler um bom livro, ao invés de ficar assistindo à TV. Porém esses cuidados beneficiam, na vida da mulher, sua auto-estima, sua saúde, bem-estar e conhecimento.

Pode-se sustentar que essa reescrita concentra as ideias de forma articulada. Seu mecanismo básico de construção da coesão é a retomada anafórica de ideias por meio de pronominais (“algumas dessas” características... “esses” cuidados... “sua” auto-estima, “sua” saúde...).

Também se recorre à substituição de termos lexicais por outros menos hiperbólicos (sofrimento > esforços, sacrifícios > cuidados). Ademais, define-se, por meio da pontuação, o empacotamento do segmento adversativo “porém esses cuidados beneficiam [...]”, posto ao final do parágrafo. Por fim, nota-se a inserção de novas ideias como, por exemplo, “estudar”, “ler um bom livro” e “beneficiar o conhecimento”, a fim de garantir a coerência com “mulheres inteligentes” de que também fala o texto.

Em termos de fluidez de leitura, todas essas estratégias são altamente positivas, uma vez que se comprova a clareza de um texto, quando não há necessidade de se voltar a partes anteriores.

Esse texto reescrito, aliás, lembra a extraordinária confluência entre a gramática e a inteligência de textos. Nele se percebe que o aluno-redator conseguiu depreender a intenção do texto original, e, quando da reescrita, acomodou os fatos linguísticos numa nova redação, aclarando trechos obscuros a fim de facilitar a interpretação do leitor. Aliás, essa atitude de “acomodação”, por assim dizer, é central em sistemas complexos, dado que seus elementos interagem, em constante adaptação, otimizando tudo o que beneficia sua sobrevivência.

Do mesmo modo que se examinaram, até aqui, três estratégias de reescrita de textos confusos, também serão elas as que virão à baila na análise das refacções do segundo grupo de textos-bases. Tipificação de problemas: textos com ambiguidade decorrente de organização sintático-semântica inadequada.

Texto-base III: Foi numa manhã de agosto que Júlia percebeu que era inviável fazer as duas coisas ao mesmo tempo, a pequena garota chorava desesperadamente enquanto sua avó costurava *como de costume*, ao ouvir sua neta, correu para acudi-la, mas deixou a máquina ligada o que ocasionou um grande incêndio em sua residência que colocou em perigo a sua própria vida e de sua neta.

A esse parágrafo, que se constitui de um período extremamente longo, caberia a pergunta: em que campo oracional se insere o termo destacado “como de costume”? Em outras palavras: o que se informa é que “a avó costurava como de costume” ou “como de costume corria para acudir sua neta”?

Ocorre que é comum o uso insatisfatório da pontuação comprometer a redação de jovens universitários. Eis uma oportunidade de o professor trabalhar, pois, com os chamados *blocos prosódicos*. A esse respeito, é interessante esta elucidação: “Quando falamos, nunca pronunciamos as palavras isoladamente [...], juntamos as palavras em unidades ou blocos fonéticos chamados grupos entoacionais ou prosódicos” (ABREU, 2003, p. 248).

Assim, a expressão “como de costume”, sem quebra da sequência direta, poderia encerrar um período. Nesse caso, um ponto-final separaria o parágrafo em dois períodos menos longos, e, então, a expressão ficaria na posição canônica ocupada por termos circunstanciais, integrada no final, à direita: “a avó costurava como de costume”. Nada impede, porém, que essa expressão – ou satélite, nos dizeres de Dik (1989) – venha encabeçando um segundo grupo prosódico: “Como de costume, ao ouvir sua neta, correu para acudi-la [...]”.

Muda algo? Parece que sim. Vejamos, então, qual a solução dada pelos alunos em refacções desse texto-base. Desconsiderando, num bloco de 12 (doze) refacções, 02 (dois) textos incoerentes com a proposta de dar redação mais clara ao texto-base, transcrever-se-ão exemplos representativos destas estratégias: 06 (seis) reescritas resolveram a ambiguidade pela pontuação. Outras 03 (três), pela elisão do trecho problemático (no caso, “como de costume”) e 01 (uma) refacção optou pela mudança de posição do trecho problemático, como segue:

Estratégia de Reescrita 01 (mudança de posição): Foi numa manhã de agosto que a pequena garota Júlia chorava desesperadamente, pois havia percebido que era impossível fazer duas coisas ao mesmo tempo; enquanto isso, *como de costume*, sua avó costurava. Quando ouviu sua neta chorar, correu para ajudá-la, mas deixou a máquina de costura ligada, o que ocasionou um incêndio em sua residência, colocando assim a sua vida e de sua neta em perigo.

A expressão “como de costume” foi integrada na oração anterior e isolada por vírgulas, que, por sua vez, deram-lhe ênfase. Ademais, a inserção de um ponto-final dividiu o parágrafo em dois grupos de ideias. Essa refacção evidenciou a permuta de posição do elemento “perturbador” da clareza como uma estratégia cognitiva para garantir o estabelecimento do sentido no texto.

Todavia, em outras reescritas do texto-base, o recurso da pontuação foi mais bem explorado pelos alunos do que o da mudança de posição sintática, seguida de ponto-final, como acima. Sendo assim, segue exemplo representativo dessa opção:

Estratégia de Reescrita 02 (integração pela pontuação): No mês de agosto, no período matutino, Júlia chorava desesperadamente enquanto sua avó costurava *como de costume*. Ao ouvir o choro da neta foi acudí-la e deixou a máquina ligada, o que causou um grande incêndio na residência que colocou em perigo a sua própria vida e de sua neta. Júlia então concluiu que era inviável fazer duas coisas ao mesmo tempo, que neste caso era operar uma máquina e prestar socorro.

Na sequência, a opção pela supressão da expressão “como de costume”, a nosso ver, não resultou em reescrita significativa, uma vez que houve perda dessa informação. Seja o exemplo:

Estratégia de Reescrita 03 (supressão do trecho problema): Aconteceu numa manhã de agosto, em que Júlia percebeu que era inviável fazer as duas coisas ao mesmo tempo, a pequena garota chorava enquanto sua avó costurava \emptyset . Ao ouvir o choro, correu para acudí-la, deixando a máquina ligada que por sua vez ocasionou um grande incêndio em sua residência colocando ambas em perigo de vida.

Como se vê, os alunos refizeram o texto empregando ora estratégias de eliminação da expressão problemática, ora integrando-a pela pontuação, ora mudando-lhe a posição, a fim de ordenar os enunciados e clarificar o sentido. Desse modo, as refacções se nos apresentam como resultado do domínio cognitivo desses recursos para recuperar a clareza nos enunciados.

Seja como for, o que se depreende dessas refacções é que a expressão “como de costume” deixa de somente indicar uma questão costumeira ou habitual e assume matiz histórico-cultural, na medida em que tanto a estratégia 01 quanto a 02 atrelam-na à avó que costurava.

De maneira similar, os sistemas complexos são auto-organizáveis e adaptativos por reagirem de acordo com experiências vividas. Dito de outra forma: a solução dos alunos, para tornar claro o texto-base, atendeu ao senso comum fundamentado no conhecimento enciclopédico de mundo. Nesse sentido, a ação de costurar pode ser considerada mais prototípica das avós do que a de correr para acudir os netos.

Os alunos, agentes de um trabalho com as estruturas da língua, adaptaram a redação das ideias do texto-base por meio de um processo cognitivo que lhes permitiu sair da desordem, leia-se confusão por trecho ambíguo, e chegar à ordem clara.

Desse modo, poder-se-ia dizer que as reescritas atestam sua capacidade de redefinir o sentido do trecho problemático com base na sua memória de experiências vividas, decorrente da complexidade social (relação simbiótica indivíduo/sociedade) que, indiscutivelmente, exerce influência sobre o desempenho linguístico.

Segue outro fragmento de texto oferecido aos alunos para refacção:

Texto-base V: Nem todo prazer é bom, uma vez que se esgote a essência entrelaçando-se em atividades nem tão graciosas *assim*, por exemplo, assistir televisão um dia inteiro pode parecer prazeroso para quem está apenas descanso em um dia de folga, mas torna-se preocupante quando essa mesma ação se processa todos os dias, visto que o indivíduo contribui para a sua anulação como ser pensante.

A redação do período acima faz um encadeamento de orações atadas a um ponto nodal: o termo “assim”. Que função e que significado tem ele? Pode tanto exercer a função coesiva de retomada do que se expressou anteriormente, como também, na função de elemento de coesão, “assim” pode remeter a todo o período que aparece depois dele.

Em 12 (doze) refacções, o conhecimento de mundo dos alunos desfez a suposta ambiguidade, já que a resolução se deu por meio do uso do ponto-final antes de “assim” que, por sua vez, integrou-se ao enunciado à direita. Exemplo:

Estratégia de Reescrita 02 (integração pela pontuação): Nem todo prazer é bom, uma vez que esgote a essência entrelaçando-se em atividades nem tão graciosas. *Assim*, por exemplo, assistir televisão um dia inteiro pode parecer prazeroso, para quem está apenas em descanso em um dia de folga, mas torna-se preocupante quando essa mesma ação se processa todos os dias, visto que o indivíduo contribui para a sua anulação como ser pensante.

Na reescrita, o termo “assim” exerce a função de introduzir uma confirmação de que “nem todo prazer é bom”. Em seguida, “por exemplo” indica que se vai oferecer uma restrição de uma situação mais ampla. A exemplificação funciona como argumento para fundamentar a tese ou tópico frasal com que se iniciou o parágrafo.

A nosso ver, essa reordenação do texto-base pela pontuação, definindo uma posição para o termo “assim”, fez mais do que eliminar a ambiguidade estrutural: provou a capacidade cognitiva do aluno em evidenciar o porquê de se declarar, de início, que nem todo prazer é bom.

Esse exemplo de reescrita, após analisado pelo professor e descaracterizada a sua autoria, apresentado aos alunos em sala de aula, permite ensinar a pontuação em uma dimensão diferente da tradicional, a saber: sob uma abordagem não reducionista, mais funcional e embasada no pensamento complexo.

A par disso, poder-se-ia afirmar que o texto deve ser concebido como um todo formado por parágrafos que, por sua vez, constroem-se com base em eventos passados ou presentes, isto é, no *feedback* do redator. Também se demonstraria que esses

parágrafos se apresentam como unidades funcionais e, ao mesmo tempo, como universos de correferencialidade dentro do todo textual.

Segue outro texto-base:

Texto-base VI: Pensar sempre no sofrimento como algo ruim é uma característica do ser humano, como um jovem que tirou nota vermelha na prova, fica triste, pois pensa em não conseguir nota no boletim ou até em perder o ano letivo, mas nem todo sofrimento é ruim, *como neste caso*, precisará estudar mais para recuperar a nota, e, desta forma, absorverá melhor o conteúdo proposto.

No caso em tela, o (mau) encadeamento dado aos segmentos oracionais gerou um parágrafo que, além de ser longo, apresenta a expressão “como neste caso” que imprime um efeito desarticulador decorrente do estabelecimento insatisfatório de referenciação no texto. Esse problema dificulta, no ato da leitura, a interpretação das relações de referências internas ao texto.

Abaixo, segue exemplo da única opção de reelaboração do texto-base por meio da elisão de “como neste caso”:

Estratégia de Reescrita 03 (supressão do trecho problema): Pensar em sofrimento como algo ruim nem sempre é desvantajoso \emptyset , pois alguém que utiliza o sofrimento de não ter conseguido êxito na sua ação, provavelmente servirá para ele esforçar e melhorar seu desempenho naquela ação.

O texto reescrito acima é uma paráfrase que não resolve a falta de clareza do texto-matriz, pois faltou o sujeito do verbo “servir”, o que acabou produzindo uma digressão do assunto no parágrafo.

Esse problema talvez tenha derivado da própria dificuldade de reescrita, uma vez que se requereu, em primeiro lugar, a identificação da intenção do autor do texto-matriz para, com a ordenação esclarecedora, recuperar o sentido pretendido. A essa dificuldade somou-se, ainda, a preocupação do aluno em suprimir o trecho problemático, o que fez com que incorresse em fragilidade de articulação dos elementos linguísticos usados no texto.

Mais uma refacção com mudança de estratégia sintática para reconstrução do sentido original:

Estratégia de Reescrita 02 (integração pela pontuação): Pensar sempre no sofrimento como algo ruim é uma característica do ser humano, como um jovem que tirou nota vermelha na prova; entristece, pois pensa em não conseguir nota no boletim ou até mesmo em perder o ano letivo, mas nem todo sofrimento é ruim. *Como neste caso*, ele precisará estudar mais para recuperar a nota, e, desta forma, absorverá melhor o conteúdo proposto.

Indo direto ao ponto: “como neste caso” recupera sua referência, ou seja, tudo o que se declarou antes da marcação do ponto-final. Interessante notar também que a última oração é aditiva, mas “desta forma” acrescenta um valor conclusivo ao fechamento do período: “[...] e, desta forma, absorverá melhor o conteúdo proposto”.

Comparando essas duas refacções, embora a primeira tenha ganhado em concisão, entendida aqui como uma qualidade da escrita, em termos de utilização de

recursos de estruturação linguística, essa versão parafraseada é pobre, pois não diversifica as possibilidades que a língua oferece de processamento do sentido.

Já a segunda reescrita – com estratégia comum em 11 (onze) textos –, a nosso ver, representa bem o trabalho do aluno com a língua na reescrita do texto-base, de modo a torná-lo (o texto) mais claro e coeso: uso da pontuação como uma estratégia sintática de reordenação do sentido e a inclusão de elementos coesivos como, por exemplo, a introdução de “ele” (“ele [um jovem] precisará estudar...”).

Ademais, é interessante a introdução do reforçativo “mesmo” (“pensa [...] até mesmo em perder o ano letivo”) em segmento que relata os motivos pelos quais “um jovem se entristece”, considerando-se “perder o ano letivo” o ápice da situação.

No texto, a força topicalizadora de “até”, acrescida da ênfase pela inserção de “mesmo”, intensifica um juízo de valor que expressa perplexidade do aluno-redator diante de perspectiva negativa, tensa, em relação aos acontecimentos topicalizados, o que confere sustentação clara e coerente ao que enuncia.

Neste ponto, cabe defender que a reescrita em questão demonstra apropriação, autoria da escrita pelo estudante, deflagrada por exercício de metacognição que lhe ofereceu a oportunidade de acionar a sua competência linguística, sobretudo para criar sutilezas de sentido. Segue-se que essa criatividade, na refacção, demonstra uma experiência pessoal, reflexo, certamente, do conjunto de textos anteriormente lidos ou ouvidos.

Frequentes vezes, a possibilidade de leitura dúbia de um texto não é resultado de uma estratégia intencional do autor – como o é em determinados anúncios publicitários ou chistes. Ocorre que uma pequena dose de desatenção por parte do redator – até mesmo os mais experientes na publicação de textos – poderá instaurar o duplo sentido na ordenação dos enunciados. Nesse caso, diferentemente daqueles em que a ambiguidade é um recurso que favorece a construção da argumentação ou do efeito de humor, tem-se, isto sim, um desarranjo que compromete a harmonia e o funcionamento da construção de significados.

A tabela que se apresenta a seguir reúne as ocorrências das estratégias utilizadas pelos sujeitos desta pesquisa: a) Estratégia de Reescrita 01: mudança de posição, b) Estratégia de Reescrita 02: integração pelo uso da pontuação, c) Estratégia de Reescrita 03: supressão do trecho problema.

Tabela 1: Somatório das estratégias usadas nas refacções dos textos-bases.

Refacções dos textos-bases	Estratégia 01 – mudança posição	Estratégia 02 – uso da pontuação	Estratégia 03 – elisão de termos	Textos não considerados
Texto-base I		12		
Texto-base II		06	04	02
Texto-base III	01	06	03	02
Texto-base IV		11		01
Texto-base V		12		
Texto-base VI		11	01	
Texto-base VII		12		
Texto-base VIII		12		
Total	01	82	08	05

Observe-se que o recurso da pontuação – estratégia 02 – predomina com saldo significativo de emprego (82 ocorrências num total de 96 refacções). Já a estratégia de número 03 – supressão de termos (mais econômica, portanto) – apresenta-se com saldo superior (08 ocorrências), se comparada à estratégia 01 de mudança na posição dos termos (única ocorrência).

Embora a concisão contribua com a economia discursiva, podendo até ser considerada como uma qualidade textual, quando em excesso, pode-se correr o risco de incorrer em laconismo que produz obscurecimento da mensagem e perda da pontuação.

Ressalte-se que, no *corpus*, a concisão funcionou como um aspecto positivo na refacção dos textos. Além de colaborar com a clareza, as reescritas concisas não se confundem com incompletas, uma vez que não se deixou perder parte das ideias contidas nos textos-bases.

A propósito dos dados, pode-se defender que as decisões dos alunos foram baseadas, inconscientemente, nos seguintes atratores: a) sentido, b) tipologia SVO + complementos adverbiais.

É necessário frisar, ainda, que a divisão da amostra em três categorias de estratégias linguísticas buscou interpretar essas constantes apreendidas nas reescritas dos textos dos alunos, não significando, em absoluto, que se limitaram a esse número.

A fim de extrair o máximo de aproveitamento da atividade prática de reordenação de textos com obscurecimento de sentido, deverá ganhar destaque o trabalho do aprendiz com as estruturas sintáticas da língua. De ponto de vista pedagógico, a importância da reescrita como instrumento de metacognição está em desnudar o esforço do redator à procura da expressão linguística que represente uma experiência de vida. E o oposto é igualmente verdadeiro: pode revelar a busca de uma experiência singular para a construção escrita de significados.

Considerações finais

Nos seus limites, este artigo pretendeu dar conta do exame das estratégias sintáticas utilizadas por universitários em busca da clareza textual, cabendo ao professor discutir o que fizeram os alunos para reordenar os enunciados confusos e/ou ambíguos para um todo mais claro e inteligível. Foi, de resto, necessário chegar, juntos, à melhor opção de escrita.

Isso explica um dado curioso. A imprevisibilidade que caracteriza os sistemas caóticos revelou-se na opção de alguns acadêmicos em elaborar textos desvinculados da proposta de reescrita, inclusive, muitas vezes em outro gênero textual. Vai nessa direção a lembrança de Gleick (1987 apud PAIVA, 2009, p. 193) para quem uma cadeia de eventos pode apresentar um ponto crítico capaz de maximizar pequenas diferenças.

Por causa de um prego, perdeu-se uma ferradura.
Por causa de uma ferradura, perdeu-se um cavalo.
Por causa de um cavalo, perdeu-se um cavaleiro.
Por causa de um cavaleiro, perdeu-se uma batalha.
E assim um reino foi perdido.
Tudo por causa de um prego.

Diante desses versos folclóricos, acreditamos, com Paiva, que um prego desestabilizou o reino desencadeando a sua perda. Mas não só. Contribuiu para dar a vitória ao inimigo. Essa reflexão vem a propósito, sugerindo, no caso deste estudo, que a concepção de língua de que partimos os professores é que pode levar os alunos à vitória e alguns ao fracasso, na produção escrita, como efeito de causas semelhantes.

Concluindo, é o caso de perguntar qual a importância, afinal, de adotar uma concepção de língua como um sistema adaptativo complexo? Cremos que a resposta a essa pergunta já tenha sido dada, ao longo deste estudo, a saber: na dinâmica complexa da reescrita de textos – as maneiras como podem ser refeitos os enunciados e as implicações que surgem em termos de alteração de sentido –, existe um campo novo a ser explorado acerca da funcionalidade da sintaxe, sobretudo no ensino da pontuação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *Gramática mínima: para o domínio da língua padrão*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003. 356 p.
- _____. *Linguística Cognitiva: uma visão geral e aplicada*. Cotia: Ateliê Editorial, 2010. 119 p.
- AUGUSTO, R. de C. O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M. do (orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 227-247.
- BYBEE, J. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 252 p.
- DIK, C. S. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1989. 275 p.
- JOHNSON, N. F. *Simply complexity: A clear guide to complexity theory*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- MORIN, E. *Da necessidade de um pensamento complexo*. Tradução de Juremir M. Silva. Disponível em: <<http://www.geccom.iv.org.br/portal/tarefas/projetos...i.../pensamentocomplexo>>. Acesso em: 06 out. 2010.
- PAIVA, V. L. M. de O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. de O.; NASCIMENTO, M. do (orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: Língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 187-203.

Recebido em: 01/10/2015

Aprovado em: 12/06/2016

Língua e cultura no curso de graduação em Letras: uma reflexão sobre as concepções de alunos, Projeto Político Pedagógico e programas de ensino

Ana Cristina Biondo Salomão

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Araraquara, São Paulo, Brasil

ana.salomao@fclar.unesp.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.684>

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa e quantitativa que visou investigar as concepções de cultura de alunos de graduação em Letras-ínglês de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, relacionando-as às concepções de cultura presentes no Projeto Político Pedagógico e nos programas de ensino de língua inglesa do referido curso. Os resultados mostram a necessidade de se problematizar o foco em identidades nacionais por meio de conceitos-chave, como competência intercultural, competência simbólica, essencialismo cultural e alteridade, entre outros, na base de conhecimentos do curso de graduação em Letras. Desse modo, o curso poderá mais bem atender às demandas criadas para a educação de línguas na contemporaneidade, com a expansão da mobilidade e comunicação atuais como transformadoras da realidade local.

Palavras-chave: educação linguística; graduação em Letras; cultura.

Language and culture in the undergraduate course in Language and Literature: a reflection upon the conceptions of students, Pedagogical Political Project and teaching programs

Abstract

This article presents the results of a qualitative and quantitative research that aimed to investigate culture conceptions from undergraduate students of English Language and Literature of a public university of the countryside of São Paulo state, relating such culture conceptions to the ones present in the Pedagogical Political Project and in teaching programs of English language of the referred course. The results show the need to question the focus on national identities by means of key concepts, such as intercultural competence, symbolic competence, cultural essentialism, and otherness, among others, on the knowledge base of the undergraduate course of Languages and Literature. Thus, the course will be better able to meet the demands created for language education in contemporary times, with the expansion of current mobility and communication as transforming agents of local reality.

Keywords: linguistic education; undergraduate degree in Language and Literature; culture.

Introdução

A língua inglesa tem ganhado cada vez mais importância como instrumento de comunicação intercultural devido à expansão das ferramentas de comunicação eletrônica na internet e da possibilidade de mobilidade de profissionais e de estudantes. Autores contemporâneos, como Risager (2007), Kramsch (2009; 2011a,b), Salomão (2011; 2015), Dervin e Liddicoat (2013), criticam o foco em identidades nacionais ao tratar o componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas e apontam para o professor como importante agente na orquestração da interação de várias histórias de vida e horizontes de entendimento, o que traz à tona a necessidade de se repensar os recursos linguísticos dos aprendizes, a relação entre língua e cultura e o conceito de cultura que permeia as práticas educativas na área.

De acordo com Kramsch (2011b), uma vez que a Linguística Aplicada emergiu em um período de ideologias nacionais e consciência étnica, a concepção de cultura primeiramente nela encontrada era essencialista, voltada a características nacionais ou de grupos étnicos. Após a Segunda Guerra Mundial, linguistas aplicados tendiam a equacionar um sistema linguístico padrão a uma cultura padrão. Tanto língua como cultura seriam então vivenciadas e faladas por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida de longa data. Entretanto, segundo a autora, a virada social na Linguística Aplicada trouxe à frente um vigoroso interesse no estudo do componente social no ensino de línguas baseado em uma variedade de domínio de pesquisa relacionado à discurso, análise da conversação, pragmática transcultural, comunicação e aprendizagem intercultural.

Acreditamos que essa mudança de perspectiva veio ao encontro das necessidades da realidade que vivemos hoje com a expansão das novas tecnologias da comunicação e com as migrações globais, mas pensamos que ela está muito mais desenvolvida na teoria. Muitas das práticas docentes ainda enfocam cultura como informação sobre o outro, baseadas em uma visão de cultura nacional geograficamente delimitada (SALOMÃO, 2011; 2012). Nesse sentido, o curso de graduação em Letras carece de um olhar mais profundo sobre a formação do profissional/futuro professor a fim de incorporar meios para a promoção da reflexão sobre temáticas de ordem cultural, adentrando questões relacionadas à identidade e à representação do outro. Discutimos, nesse artigo, resultados de uma pesquisa qualitativa que visou investigar as concepções de cultura de alunos de graduação em Letras-inglês de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, relacionando-as às concepções de cultura presentes no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras e nos programas de ensino de língua inglesa.

Nossa intenção é contribuir com reflexões sobre o que deve figurar na base de conhecimentos do curso de graduação em Letras no que tange ao conceito de cultura na educação linguística na atualidade, a fim de que os futuros professores estejam preparados para romper com visões homogeneizantes e essencialistas de cultura e com o foco do ensino em típicos, e às vezes estereotipados, comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo dominante ou daquele grupo de falantes nativos que é o mais saliente ou exótico aos olhos estrangeiros. Entender cultura como híbrida, em movimento, dinâmica, fluida e variável na relação interpessoal, a nosso ver, viria ao encontro das necessidades de comunicação

intercultural no mundo contemporâneo, mas para isso o primeiro passo a ser dado deve ser o de uma mudança epistemológica no que tange à visão de cultura na formação (inicial e continuada) de professores de línguas na atualidade.

O conceito de cultura

Segundo Dervin e Liddicoat (2013), a educação intercultural tem se rendido ao conceito de cultura como uma entidade fixa e estática, ignorando os desenvolvimentos do entendimento de cultura como dinâmica e contraditória na contemporaneidade. De fato, cultura é uma palavra que traz em seu bojo imensa complexidade. Nosso percurso nessa seção busca percorrer de forma sucinta o desdobramento de tal conceito desde o latim até os dias atuais para então discutir o modo como ela é entendida no ensino de línguas na contemporaneidade¹.

Ao desdobrar-se semanticamente de cultivo, em sua derivação do latim, cultura passa a denotar questões que vão além da lavoura, como o conhecimento produzido pela humanidade (CUCHE, 2002). Ao perpassar as ideias do Iluminismo, com ênfase nos ideais de progresso, foi entendida como o conhecimento racional e livre exercício das capacidades humanas, partindo de uma concepção universalista, que considerava cultura como uma totalidade de traços que caracterizavam a vida coletiva. A partir dos estudos da antropologia nos séculos XVIII e XIX, cultura passa a ser vista por meio de perspectivas particularistas, que buscavam entender “as culturas” e não somente a “Cultura”, baseando-se em perspectivas etnográficas.

Embora haja um avanço ao buscar compreender cultura como construção social, distanciando de visões inatistas, nota-se, ainda, a visão calcada em teorias evolucionistas e deterministas, que permeavam o pensamento científico da época. Assim, todas as sociedades se moveriam em direção ao mesmo objetivo evolutivo, em diferentes velocidades. Tratava-se de uma concepção hierárquica de cultura, na qual o eurocentrismo determinava o patamar a ser atingido.

Com os estudos sobre aculturação no século XX, cultura passou também a ser entendida com um conjunto complexo e dinâmico, que, devido ao fato universal dos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por culturas ‘mistas’ (e não mais ‘puras’ e ‘mestiças’), feitas de continuidades e de descontinuidades, e, com a etnografia interpretativista de Clifford Geertz, ela também passou a denotar um domínio de comunicação simbólica, que nos permite analisar o fluxo do discurso social.

Ainda, é importante lembrar que o foco da antropologia a partir da década seguinte, 1980, por influência dos Estudos Culturais, passou a se voltar também para os estudos das complexas sociedades modernas ao invés de se focar estritamente em sociedades pequenas e menos complexas socialmente, o que traz importantes elementos para o desenvolvimento da pedagogia de ensino de línguas envolto nas relações culturais e sociais das sociedades contemporâneas (RISAGER, 2006).

¹ Para uma discussão mais aprofundada sobre a questão ver Salomão (2015).

Nesse sentido, Hall (2006) discute a identidade cultural do indivíduo na atualidade apontando para a fragmentação e a “descentração” do sujeito pós-moderno, que “assume identidades diferentes em diferentes momentos, que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (p.13). O autor afirma:

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL, 2006, p. 17)

Assim, a concepção essencialista ou fixa de identidade cultural do sujeito moderno estritamente atrelada ao estado-nação já não é capaz de explicar quem somos em um mundo no qual características temporais e espaciais se comprimiram e a cultura nacional é vista como discurso. Na mesma linha, Bauman (2013) aponta para um mundo líquido, no qual a cultura, antes “enfática, severa e inflexível” (p. 11), agora “consiste em ofertas, e não em proibições; em proposições, não em normas” (p.18). Concordamos com o autor que nesse momento a cultura se manifesta em forma de produtos a serem consumidos, e entendemos como Hall (2006) a incerteza que vivemos, que abala nossos quadros de referência, afetando profundamente a nossa relação com o próprio conhecimento.

Para o ensino de línguas, esse quadro teórico contemporâneo implica (re)pensar a relação entre língua e cultura, que não se pode servir a objetivos utilitaristas. Ela deve, antes, colocar-se na educação linguística como forma de autorreflexão, baseada em subjetividade e historicidade na construção da identidade cultural dos indivíduos.

Relação entre língua e cultura no ensino de línguas

Risager (2007) traça um histórico da relação entre língua e cultura no ensino de línguas, enfocando as décadas de 1960 até o ano 2000. Para a autora, a história da pedagogia de ensino de cultura até a década de 60 foi amplamente baseada no conceito de “realia”, que ela descreve como uma tradição puramente informativa de cultura, com ‘coisas’ ou artefatos da cultura alvo trazidos para o ensino em sala de aula, que poderiam ser textos na língua alvo, livros e objetos de viagem que trouxessem informações práticas sobre o lugar de destino. Ela afirma (p. 29):

Assim, parece como se certo consenso tivesse emergido entre os autores de livros didáticos desde o movimento de reforma no final do século XIX que o ensino de línguas, também no nível elementar, deveria ser acompanhado por uma coloração cultural que poderia levar a lidar com a vida no país do idioma de destino. (RISAGER, 2007, p. 29)

Segundo a autora, a partir da década de 1970, esforços foram feitos para que o ensino de cultura saísse de uma posição marginal e, coincidindo com a expansão do conceito de texto, foram introduzidos textos que não somente os literários no ensino de línguas, como: vários tipos de ficção, textos de revistas e jornais, menus, placas, entre outros. Foi ainda nessa década que se convencionou estabelecer a diferença entre Cultura com C maiúsculo e cultura com c minúsculo: a Cultura seriam os grandes feitos de um povo, que se refletem em

sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura, enquanto que a cultura abrangeria os costumes, tradições e práticas cotidianas das pessoas.

Para o ensino de línguas, tais visões, segundo Kramersch (2009, p. 221), implicam a promoção do Estado-nação e suas instituições:

Ensinar sobre a história, as instituições, a literatura e as artes do país-alvo incorpora a língua-alvo na reaseguradora continuidade de uma comunidade nacional que lhe dá sentido e valor. [...] O fato de que línguas estrangeiras ainda são ensinadas na maioria das vezes em departamentos de língua estrangeira e literatura e de que o currículo para graduandos em língua estrangeira ainda coloca uma grande ênfase no estudo da literatura é um lembrete de que o estudo de línguas foi originalmente subserviente aos interesses dos filólogos e estudiosos literários, não de antropólogos e sociólogos.

Nota-se que a autora atribui a visão de Cultura a uma tradição humanista que a conceitua como um produto de conhecimento literário e artístico canônico da ‘cultivada’ classe-média, que foi instrumental na construção do Estado-nação no século XIX. Sua crítica em relação à subserviência da aprendizagem de línguas à filologia e estudos literários demonstra novamente que o conceito de cultura geralmente esteve mais intimamente ligado à ideia de Cultura no ensino de línguas estrangeiras. Um exemplo disso é o Método Gramática e Tradução, que segundo Richards e Rodgers (1999), dominou o ensino e a aprendizagem de línguas de 1840 a 1950, tendo como objetivo principal a aprendizagem da língua estrangeira para a leitura de obras literárias na língua alvo a fim de prover “disciplina mental e desenvolvimento intelectual” (p. 3) do aprendiz.

Na década de 1980, o conceito antropológico de cultura se torna referência comum, trazendo também a ideia do ensino de línguas como uma tarefa intercultural, uma vez que a pedagogia de ensino de cultura passou também a se interessar no conhecimento trazido pelos alunos sobre seus próprios países, suas percepções de si mesmos e de sua identidade nacional. Segundo Risager (2007), poucos trabalhos, ainda, problematizavam a questão do paradigma nacional e o desenvolvimento das tecnologias de vídeo trouxe maiores oportunidades de se trabalhar com aspectos concretos e visíveis da língua, cultura e sociedade em questão. Ainda, nessa década, o casamento entre língua e cultura foi consumado em expressões como “língua-e-cultura” (“*language-and-culture*”), com muitos autores apontando para a indissociabilidade entre língua e cultura.

Na década de 1990, segundo Risager (2007), a pedagogia de ensino de línguas testemunhou uma virada cultural, que resultou, entre outras coisas, na criação de uma seção devotada ao componente cultural no ensino de línguas no congresso mundial de Linguística Aplicada (AILA) que ocorreu em Amsterdã, em 1993. De acordo com a autora, essa década foi bastante caracterizada pela internacionalização, com aumento da mobilidade de estudantes para aprender línguas no exterior, assim como a explosão das tecnologias da informação e comunicação, aumentando os contatos pessoais transnacionais, o que levou o ensino de línguas a se focar nos encontros culturais e na cultura experienciada pelo indivíduo. A relação entre língua e cultura continuou a ser vista como indissociável; entretanto, duas correntes surgiram: uma estruturalista, que enfocava a língua como sistema, e uma pós-estruturalista, que

enfocava a língua como prática e clamava a inseparabilidade entre o evento linguístico e o contexto cultural.

Para Risager (2007), o início de 2000 continuou a tradição advinda da década de 1990, com uma expansão ainda maior de estudos, conferências, redes de pesquisa e cooperação internacional sobre a cultura e a comunicação intercultural. Maiores esforços vêm sendo feitos para problematizar o paradigma nacional no entendimento de cultura. Propostas de se trabalhar com a competência intercultural crítica (GUILHERME, 2014) e a cidadania intercultural (BYRAM, 2014) avançam nesse sentido ao propor que o trabalho com a interculturalidade vise a reflexões e ações do indivíduo sobre a vida em sociedade, saindo assim do plano individual e avançando para a coletividade, pautado em questões de cooperação solidária, agenciamento ativo e democracia social. Ainda, em um mundo no qual as interconexões se acentuaram devido ao aumento da mobilidade das pessoas, assim como pelo contato com outros por meio do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, algumas propostas (KRAMSCH, 2009, 2011a,b) focam também em perspectivas discursivas e socioculturais (THORNE, 2006; KUMARAVADIVELU, 2008), ao compreender cultura como um processo constitutivo, construído na interação e no pragmatismo dos encontros interculturais.

Acreditamos que a prática de sala de aula ainda não se constitui como lócus dessa visão pós-moderna de cultura. Na seção a seguir, analisamos os dados coletados e discutimos a formação do professor de línguas na atualidade no que tange ao conceito de cultura.

Metodologia de pesquisa

Nossa investigação foi guiada pela seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as concepções de cultura dos alunos de Letras-ínglês e como elas se relacionam com as concepções de cultura que subjazem o Projeto Político Pedagógico do curso e os programas de ensino das disciplinas de língua inglesa?

Fizemos a opção por um desenho de pesquisa qualitativa e quantitativa – *mixed methods research* (DORNYEI, 2007), por meio de um questionário semiestruturado, no qual buscamos mapear tais concepções de acordo com o ano de graduação, histórias e experiências pessoais e influência das disciplinas do curso. Este questionário foi aplicado aos alunos do curso de Letras-ínglês no primeiro semestre de 2014. As respostas dos alunos foram analisadas, buscando-se a articulação dos resultados encontrados nelas em relação àqueles encontrados no Projeto Político Pedagógico do referido curso e nos Programas de ensino de língua inglesa (tanto na grade atual como na nova, que ainda está em tramitação). Nosso intuito foi verificar em que medida o Projeto e os Programas se encontram alinhados no que tange às concepções de cultura e como eles se enquadram nas teorias atuais sobre cultura e ensino de línguas. Buscamos ainda entender de que modo as concepções dos alunos se relacionam ou não com as concepções subjacentes ao Projeto e aos Programas.

Análise e discussão dos dados

Primeiramente conduzimos a análise do questionário disponibilizado *on-line* por meio do *software* SurveyMonkey (<<https://pt.surveymonkey.com/>>) e respondido por 100 alunos do curso de Letras-inglês, de 1º ano a 4º ano.

Ao questionarmos os alunos sobre a importância de se focar o conceito de cultura no curso de graduação em Letras, houve unanimidade em apontar para tal ação como essencial. Cremos que isso aponta para uma consciência de que o professor ou profissional de línguas estrangeiras é um importante agente na orquestração da interação de várias histórias de vida e horizontes de entendimento, e que, considerada em uma perspectiva global, a aprendizagem de línguas é hoje uma experiência institucionalizada que traz à tona fluxos culturais, discursivos e linguísticos que, sob dadas condições sociais, materiais e pedagógicas, podem se transformar e contribuir com os fluxos globais de significados (RISAGER, 2006).

Quadro 1: Respostas abertas dos alunos sobre a importância de se abordar cultura no curso de graduação em Letras segundo os alunos

Sem o conceito de cultura, em todas as suas abordagens, não seríamos nada, e não teríamos a oportunidade de aumentar nosso repertório. É muito importante.
É essencial, devido, justamente, a essa relação que há entre a língua e a cultura.
Acredito que em um curso onde a língua é o objeto de estudo, é fundamental o enfoque no conceito de cultura.
Extremamente importante, já que o conceito de cultura nos ajuda a compreender uma língua, assim como o conhecimento daquela língua nos ajuda a desvendar uma cultura diferente da nossa.
Mais do que me formar como um professor de determinada língua, quero me formar como um especialista de tudo que envolve essa língua.
Entende-se melhor a língua e a cultura de certo povo quando estudadas em conjunto.
Estudamos as mais diferentes literaturas e línguas; sem o enfoque na cultura, esse aprendizado será raso.
Essencial, pelo fato de ser um curso tão abrangente, complexo e relacionado com as diferentes culturas de diferentes línguas
Essencial. Isso porque há um movimento muito grande sobre a interculturalidade se mostrando ótimo no desenvolvimento do ensino de línguas. Como já dito língua e cultura estão completamente ligadas, uma interferindo na outra. Sendo assim, quando uma aula de língua tem embasamento na cultura, o aluno se aproxima muito mais do idioma.
É essencial, pois não há como dissociar língua de cultura, caso contrário, o estudante estará adaptando uma língua estrangeira aos costumes de sua língua materna.

Como podemos ver nas afirmações dos alunos, muitos deles interligam cultura e língua, que parece se assemelhar à visão mantida por Kramersch (1993, 1998), Agar (1994), entre outros, que tem influenciado o ensino de línguas nas últimas décadas, de que língua e cultura estão intimamente relacionados.

Para Risager (2007), uma distinção pode ser feita no ponto de partida para se tratar da relação entre língua e cultura no ensino de línguas, o que ela identifica por meio de dois modelos: o linguístico (*culture-in-language* – que insere a cultura na língua(gem)) e o das ciências sociais (*language-in-culture* – que insere a língua(gem) na cultura). Segundo a autora, os estudiosos que tiveram como ponto de partida o modelo linguístico para discutir questões de cultura geralmente utilizavam abordagens voltadas à comunicação, à pragmática, à semântica, à análise do discurso e à sociolinguística, enquanto que aqueles que partiram das

ciências humanas ou sociais se baseavam em abordagens advindas da antropologia cultural, da psicologia, da sociologia, das ciências sociais e da pedagogia.

É possível notar, nas respostas abertas dos alunos no questionário, que suas visões parecem partir do modelo linguístico, o qual vê “cultura na língua(gem)” (*culture-in-language*). Tal constatação explica-se, a nosso ver, pelo fato de que ao estudarem Letras estão e/ou estiveram mais em contato com as teorias que Risager (2007) aponta como fonte de tal modelo (comunicação, pragmática, semântica, análise do discurso e sociolinguística). Concordamos com a autora que há que se problematizar a relação entre língua e cultura levando-se em conta também as complexas histórias de vida dos indivíduos, buscando-se no ensino de línguas uma perspectiva transnacional.

Os alunos foram ainda questionados sobre em quais disciplinas do curso de graduação notavam a temática cultura. Como opções de respostas, listamos todas as disciplinas de língua e literatura em língua inglesa. O quadro a seguir mostra o número de respostas para cada uma delas.

Quadro 2: Disciplina de língua e literatura em língua inglesa e o foco em cultura segundo os alunos

Opções de resposta	Respostas
Habilidades Básicas Integradas do Inglês: Produção e Recepção de Textos Oraís e Escritos (1º ano/anual)	48,00% 48
O Texto, o Léxico, A Gramática e os Sons do Inglês (2º ano/anual)	39,00% 39
Literatura de Expressão Inglesa: o Teatro Norte-Americano do século XX (2º ano/ 1º sem.)	79,00% 79
Literatura de Expressão Inglesa: o Teatro Britânico do Século XX (2º ano/ 2º sem.)	61,00% 61
O Texto e a Gramática do Inglês: as Categorias Sintáticas e a Frase inglesa Simples (3º ano/anual)	16,00% 16
O Texto e a Gramática do Inglês: o Sintagma Verbal Complexo (3º ano/1ºsem.)	16,00% 16
Literatura e Expressão Inglesa: a Narrativa Britânica do Século XX (3º ano/1ºsem.)	57,00% 57
O Texto e a Gramática do Inglês: os Operadores Discursivos do Inglês (3º ano/2ºsem.)	8,00% 8
Literatura de Expressão Inglesa: a Ficção Norte-Americana do Século XX (3º ano/2ºsem.)	42,00% 42
O Texto e a Gramática do Inglês: a Frase Complexa e a Expansão do Sintagma Nominal (4º ano/anual)	14,00% 14
Literatura de Expressão Inglesa: a Ascensão do Romance na Inglaterra e a narrativa Britânica do Século XIX (4º ano/1ºsem.)	39,00% 39
Literatura de Expressão Inglesa: a Ficção Norte-Americana da Independência ao Realismo (4º ano/1ºsem.)	40,00% 40
Literatura de Expressão Inglesa: os Poetas Românticos da Primeira e Segunda Gerações (4º ano/2ºsem.)	29,00% 29
Literatura de Expressão Inglesa: a Poesia Norte-Americana do Romantismo ao século XX (4º ano/2ºsem.)	30,00% 30

Como se pode ver, as disciplinas de língua inglesa quando comparadas com as disciplinas de literatura foram as que receberam menor número de menções, tendo ficado na maioria das vezes com percentual menor que 20% nas escolhas dos alunos. Em somente duas delas, a disciplina de 1º (“Habilidades Básicas Integradas do Inglês: Produção e Recepção de Textos Oraís e Escritos”) e a de 2º ano (“O Texto, o Léxico, A Gramática e os Sons do

Inglês"), o percentual de escolha dos alunos foi um pouco maior, assemelhando-se a maior parte dos resultados das disciplinas de literatura.

Pelo próprio nome das disciplinas de língua, pode-se notar que o foco trazido no programa de ensino é bastante gramatical (o que se comprova na análise dos respectivos programas), mas no caso dessas duas disciplinas especificamente pode ser que o professor tenha inserido alguns conteúdos ligados à temática cultura de tal forma que os alunos a perceberam mais. A alta porcentagem de associação do componente cultural às disciplinas de literatura pode estar ligada à ideia de alta Cultura do cânone literário (KRAMSCH, 2006; MORAN, 2001).

Na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras, a palavra cultura aparece 15 vezes, com sentidos ora semelhantes ora distintos. Analisaremos as principais recorrências.

Primeiramente, ela se refere à cultura enquanto grupos sociais, modos de vida e comportamentos, como se pode ver no excerto a seguir:

Uma vez que toda teoria necessita ser continuamente testada e aplicada com vistas à assimilação e, também, que necessita sempre de um corpus sobre o qual possa promover análises, a proposta filosófico-metodológica do Curso de Letras efetiva-se por meio de estudos de culturas específicas, antigas e contemporâneas, analisadas em suas manifestações lingüísticas e literárias, de modo que, enquanto a formação geral fornece as bases mais propriamente abstratas, necessárias para formar um sujeito crítico e capaz de empreender reflexão autônoma sobre a linguagem humana e suas manifestações literárias, as diversas formações específicas garantem a inserção concreta desse sujeito em matérias da mesma natureza, mas comprometidas com uma(s) cultura(s) particular(es), garantindo, ao mesmo tempo, as várias possibilidades de formação proporcionadas pelo Curso de Letras, de modo a proporcionar aos formandos, ao mesmo tempo, os conteúdos necessários para ocuparem as vagas do mercado de trabalho que a sociedade civil requisitar, tendo em vista suas necessidades de atuação profissional. (Projeto Político Pedagógico, p. 4, grifo nosso)

Cultura aqui nos parece vista como *civilização* (que remete à ideia Iluminista francesa de progresso coletivo da humanidade), ou seja, os grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura, a Cultura. Por outro lado, nota-se também a visão de cultura, com c minúsculo, ainda dentro da perspectiva de civilização, mais associada às práticas cotidianas das pessoas. Ao mencionar *culturas específicas* e *uma(s) cultura(s) particular(es)*, o PPP parece partir da visão de cultura modernista, de uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida de longa data, enfocando um objetivo utilitarista de “ocupar vagas no mercado de trabalho”.

Cultura também aparece associada no projeto político pedagógico a conhecimento, como podemos ver no excerto a seguir.

Uma vez que a tarefa dos cursos de graduação é muito mais formativa do que informativa – não se nega, aqui, a importância da informação como componente de cultura, mas enfatiza-se que sua aquisição deve estar direcionada antes para a compreensão do que para a mera acumulação de dados. Sua missão é muito mais a de

levar o aluno a gerir, organizar e compreender informações do que simplesmente fornecê-las, de maneira a suscitar nele uma postura ativa diante do conhecimento. (Projeto Político Pedagógico, p. 6, grifo nosso)

Podemos notar no excerto que cultura é vista como conhecimento, que pode trazer não somente informação, mas também agir como componente de formação do graduando. A palavra aquisição no texto explica o modo como a cultura deverá ser trabalhada e remete à ideia de conhecimento. Ainda nos parece que cultura é vista como um bloco do qual podemos nos apropriar, circunscrita na ideologia do Iluminismo de ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estavam no centro do pensamento da época.

Ao se pensar a relação entre língua e cultura no ensino de línguas na contemporaneidade, acreditamos na importância de analisar até que ponto nossa prática ainda se baseia na associação de uma língua a uma cultura e vice-versa, fundamentada no conceito de estados nacionais. Muito embora o Estado-nação ainda seja uma entidade de valor político importante, ele não deve ser visto como um ente estável, homogêneo e fechado às influências externas (KUMARAVADIVELU, 2008). Em um mundo no qual as interconexões se acentuaram devido ao aumento da mobilidade das pessoas pelo mundo, assim como pelo contato com outros por meio do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, há a necessidade de se entender o componente cultural na aprendizagem de línguas em uma perspectiva discursiva e sociocultural, como um processo constitutivo, construído na interação.

A palavra cultura aparece ainda várias vezes no PPP na expressão “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais”, é descrita da seguinte forma: “frequência a seminários, eventos científicos, artísticos e culturais, semanas de estudos, e elaboração de uma Monografia de Conclusão de Curso (MCC)”. A palavra cultura parece ser entendida aqui do mesmo modo como se apresentou nos primeiros excertos mostrados, ligando-a às artes, literatura, entre outros, uma vez que ela está relacionada à palavra eventos.

As concepções de cultura apresentadas pelos alunos nos questionários parecem espelhar de certo modo algumas daquelas trazidas no PPP, uma vez que muitos deles trouxeram definições de cultura como alta Cultura e também como cultura ligada a costumes e modos de vida. Colocamos na tabela a seguir um levantamento das palavras mais recorrentes ligadas a essas duas definições de cultura nas respostas abertas do questionário à pergunta: Para você, o que é cultura e como ela deve ser abordada no ensino e aprendizagem de língua inglesa?

Tabela 1: Ocorrência de palavras relacionadas à visão modernista de cultura

Palavra ou expressão	Número de ocorrências
língua	110
costumes	50
tradição/tradições	18
povo	50
grupo social	8
arte	20
literatura	16
história	13
música	11

valores	9
crenças	8
hábitos	7
teatro	3

Nota-se no quadro que as palavras mais citadas relacionam cultura à visão modernista de civilização e modos de vida (Cultura e cultura). A palavra língua apareceu 110 vezes nos comentários dos alunos, em cerca de 80% deles. Fica evidente a associação feita entre língua e cultura, já discutida anteriormente.

Em nossa análise dos programas de ensino da grade curricular de língua inglesa, encontramos poucas vezes a ocorrência da palavra cultura ou de alguma menção a estudos que a englobem. As ocorrências são mostradas no quadro a seguir:

Quadro 3: Ocorrência da palavra cultura nos programas de ensino da grade atual de língua inglesa

Programas de ensino	Ocorrência de referências ao componente cultural
Disciplinas de língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer aspectos socioculturais que contextualizam o uso da língua. • Textos de informação acadêmica, cultural e enciclopédica e textos selecionados da literatura de expressão inglesa.

Como se pode notar, as referências à cultura no que tange às disciplinas de língua inglesa estão relacionadas aos aspectos socioculturais que contextualizam o uso da língua, uma referência clara aos componentes da competência comunicativa. O quadro proposto por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), uma das referências até os dias atuais no que tange aos aspectos culturais existentes na competência comunicativa, é bastante abrangente em termos de visão de cultura, abrangendo fatores sociocontextuais, culturais, de adequação estilística e de comunicação não-verbal.² Tal proposta nos parece bastante abrangente, na medida em que traz à tona dentro da competência sociocultural fatores de ordem individual e coletiva, assim como homogeneidades e heterogeneidades presentes em diferentes comunidades. O que nos parece faltar a esse modelo é uma visão que incorpore a dinamicidade da cultura, como constantemente (re)construída nas relações interpessoais e associada a ideologias, atitudes e crenças manipuladas por meio do discurso da mídia, da internet e da indústria do *marketing* (KRAMSCH, 2011a).

Na grade curricular nova, que ainda entrará em vigor em 2016, há mais ocorrências da palavra cultura nas disciplinas de língua, como se pode ver no quadro a seguir:

² Tratamos mais detalhadamente da concepção de cultura presente no conceito de competência comunicativa no ensino de línguas em Salomão (2011; 2015).

Quadro 4: Ocorrência da palavra cultura nos programas de ensino da grade nova de língua inglesa

Programas de ensino da grade curricular nova	Ocorrência de referências ao componente cultural
Disciplinas de língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer aspectos socioculturais que contextualizam o uso da língua. • Textos de informação acadêmica, cultural e enciclopédica e textos selecionados da literatura de expressão inglesa • Refletir sobre questões culturais, dando maior ênfase às diferenças entre a língua materna e estrangeira no que tange a questões de pronúncia como dificuldades de aprendizagem, inteligibilidade, variantes e situações de comunicação. • Tópicos e temas sobre o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da proficiência escrita: relação língua e cultura da língua inglesa e língua materna; competência comunicativa, erros e aprendizagem de línguas, avaliação de línguas estrangeiras.
Programas de ensino da grade curricular nova	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrência de referências ao componente cultural
Disciplinas de língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais momentos histórico-culturais e as características linguísticas distintas da evolução da língua inglesa desde seus primórdios até a atualidade, associando as fases mais importantes de suas transformações com as obras literárias que se constituem expressão máxima do desenvolvimento do Inglês e documento singular da riqueza cultural dos povos que a utilizaram e utilizam como instrumento de comunicação e manifestação artística em todos os seus aspectos. • Panorama sucinto da história da língua inglesa e das manifestações histórico-culturais e linguísticas associadas a ela, em especial a literatura de expressão inglesa.

A nova grade parece expandir o conceito de cultura ao trazer à tona a discussão da relação entre língua e cultura, que, a nosso ver, poderia ser tratada a partir das perspectivas sociológica, psicológica ou orientada ao sistema (RISAGER, 2007). Na perspectiva sociológica, explica Risager (2007), a prática linguístico-cultural-discursiva é vista em relação ao macrocontexto cultural. Desse modo, ela pode ser separada do contexto de primeira língua, via migração, por exemplo, e ser transferida para um contexto de uso de segunda língua ou língua estrangeira, o que a levaria a passar por processos de incorporação e mudança. A partir do ângulo sociológico, então, língua e cultura poderiam ser separados. Já em uma perspectiva psicológica, que enfoca não somente a prática, mas sim os recursos linguístico-cultural-discursivos do falante, que são inseparáveis de sua história de vida, teríamos a indissociabilidade de língua e cultura, muito embora suas relações mútuas possam se modificar, se reestruturar ou serem reinterpretadas. Na perspectiva orientada ao sistema, que parte da visão de língua como sistema, teríamos a construção de uma comunidade linguística imaginada ligada a uma construção análoga de uma comunidade cultural imaginada. A conexão entre língua e cultura seria, nesse caso, uma construção ideológica a ser utilizada com propósitos políticos, que poderia, segundo a autora, levar a posições nacionalistas ou ufanistas, mas também poderia defender causas mais legítimas como a preservação de línguas ameaçadas.

Creemos que cultura na contemporaneidade envolva também uma visão de cultura em fluxo, na perspectiva da pós-modernidade, na qual o estático é substituído pelo dinâmico e noções de “cultura nacional” e o “essencialismo cultural” devem ser repensadas como constituídas de identidades múltiplas – de etnia, gênero, religião, grupo profissional, etc., perpassada por aspectos de ordem coletiva e individual. Desse modo, tratar da temática cultura nas disciplinas de língua inglesa no curso de Letras deve, a nosso ver, fomentar a discussão de questões a respeito de uma problematização dos conceitos de comunicação e cultura no ensino de línguas (THORNE, 2006), envolto no pragmatismo dos encontros interculturais, por meio da construção dialética (KRAMSCH, 1993; 1998; 2006) e do entendimento de cultura como dinâmica e (re)construída na interação, envolta em aspectos de ordem e de interesses individuais e coletivos que perpassam questões sociais, históricas, econômicas e políticas.

A abordagem de cultura não deve ser somente o enfoque de produtos, práticas e perspectivas de um povo, geralmente associado a um estado-nação, numa relação que vai frequentemente da coletividade para o indivíduo e se apresenta na língua como elementos que distinguem esse povo em sua forma de se expressar. Há que se considerar identidade étnica e identidade nacional como entidades conflitantes, evitando tratar os indivíduos como membros de comunidades distintas com características claramente identificáveis, uma vez que existe a possibilidade de os indivíduos desenvolverem identidades, sentidos de pertencimento e lealdades múltiplas, algumas das quais podem até mesmo parecer contraditórias (KUMARAVADIVELU, 2008).

Para tal, cremos que alguns conceitos-chave devem ser trabalhados no curso de graduação em Letras, e podem ser trazidos à tona nas aulas de língua inglesa na busca de se associar língua e cultura de forma dinâmica. Ao questionarmos os alunos sobre conceitos relacionados à língua e cultura com os quais estariam familiarizados, notamos que grande parte dos conceitos listados lhes era conhecido, seja por experiências no curso ou não (30% dos alunos afirmaram que o conhecimento era advindo das experiências no curso, 3% não associaram tal conhecimento ao curso, e 67% disseram que o curso era parcialmente responsável). A seguir, mostramos a tabela com os conceitos e porcentagens de vezes que foram marcados pelos alunos ao responderem a questão: Com quais dos seguintes conceitos você está familiarizado?

Gráfico 1: Conceitos conhecidos pelos alunos



Vemos que conceitos como competência intercultural, competência simbólica, essencialismo cultural e alteridade foram os conceitos menos apontados. Uma vez que a inserção do conceito de cultura na contemporaneidade deve buscar superar concepções que a tratam como conjunto de conhecimentos generalizável, essencialista e homogeneizador, vemos o trabalho com os conceitos citados como essencial para que se possa superar visões de cultura como estanque e transparente, isenta de conflitos e interpretações.

Concordamos com Kramsch (2011a) que cultura é um domínio de comunicação simbólica e o elemento essencial na definição de natureza humana, constituindo-se como a força dominante na história, e compreender cultura significa interpretar tais símbolos de forma situada, no fluxo da ação social. Desse modo, cultura não se apresenta como um sistema coeso, como o que geralmente é estudado de forma disciplinar em cursos de graduação.

Considerações finais

A área de formação de professores de línguas busca hoje caminhos para realizar a construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para questões contemporâneas sobre língua, sociedade e cultura, na qual se articulem as reflexões teórico-críticas com os domínios da prática. Cultura na contemporaneidade envolve uma perspectiva que a veja em fluxo, na qual o estático é substituído pelo dinâmico e noções de cultura nacional e o essencialismo cultural devem ser problematizadas como perpassadas por aspectos de ordem coletiva e individual e constituídas de identidades múltiplas (gênero, etnia, religião, grupo profissional, entre outros).

A abordagem de cultura em sala de aula de língua estrangeira não deve ser somente o enfoque de produtos, práticas e perspectivas de um povo, geralmente associado a um estado-nação, numa relação que vai frequentemente da coletividade para o indivíduo e se apresenta na língua como elementos que distinguem esse povo em sua forma de se expressar. Há que se considerar identidade étnica e identidade nacional como entidades conflitantes, evitando tratar os indivíduos como membros de comunidades distintas com características claramente identificáveis, uma vez que existe a possibilidade de os indivíduos desenvolverem identidades, sentidos de pertencimento e lealdades múltiplas, algumas das quais podem até mesmo parecer contraditórias.

A questão central seria ir além da noção de busca das diferenças culturais, para tentar adentrar um nível de reflexão no qual se procuraria entender os significados que tais elementos adquirem para determinadas culturas, tanto em nível coletivo (sociedade), quanto em nível individual, transpassados por elementos de identidade multifacetados, compostos de fatores sócio-históricos, políticos e econômicos. Para tal, há que se substituir a visão estática de cultura por uma mais dinâmica, na qual noções de cultura nacional, essencialismo cultural e competência intercultural darão espaço para outras como historicidade, cultura no discurso e cidadania intercultural.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company, 1994. 284 p.
- BAUMAN, Z. *A cultura no mundo líquido moderno*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 111 p.
- BYRAM, M.; MORGAN, C. *Teaching and learning language and culture*. U.K.: Multilingual Matters, 1994. 232 p.
- BYRAM, M. Conceptualizing intercultural (communicative competence and intercultural citizenship). In: JACKSON, J. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014. p. 85-97.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. 255 p.
- DERVIN, F.; LIDDICOAT, A. J. (Eds.). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamin Books, 2013. 201 p.
- DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p.
- GUILHERME, M. Critical language and intercultural communication pedagogy. In: JACKSON, J. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014. p. 357-371.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 97 p.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 304 p.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 134 p.

_____. Culture in language teaching. In: BROWN, K. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2006. p. 322-329.

_____. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 219-245.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, Cambridge University Press, v. 44, p. 354-367, July 2011a.

_____. Language and culture. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge: 2011b. p. 305-317.

KUMARAVADIVELU, B. *Cultural Globalization and Language Education*. USA: Yale University Press, 2008. 272 p.

MORAN, P. R. *Teaching culture: perspectives in practice*. Canada: Heinle & Heinle, 2001. 175 p.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RISAGER, K. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. 212 p.

_____. *Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. 270 p.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011.

_____. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392, 2015.

THORNE, S. L. Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (Eds.). *AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle, 2006. p. 2-32.

Recebido em: 02/10/2015

Aprovado em: 14/06/2016

A Análise de Necessidades e sua relação com cursos e avaliação de proficiência em inglês para um grupo de pilotos militares brasileiros¹

Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
analigiasilva@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.585>

Resumo

A Análise de Necessidades, como primeiro passo no processo de elaboração de cursos, currículos e materiais para ensino de línguas, bem como para a definição do conteúdo de tarefas em avaliação de proficiência em Inglês para Fins Específicos, tem sido amplamente discutida. O objetivo deste estudo é destacar a relevância da Análise de Necessidades de línguas para um grupo de pilotos militares brasileiros. Por meio de revisão bibliográfica sobre o tema, observamos como os teóricos definem a Análise de Necessidades e traçam uma distinção conceitual entre Análise da situação-alvo, que compreende a língua em uso, e Análise da situação de aprendizagem, que leva em conta o modo como a língua é ensinada/aprendida. Tal distinção é fundamental para se definir qual o modelo de Análise de Necessidades mais apropriado para cada caso.

Palavras-chave: Análise de Necessidades; análise da situação-alvo; análise das necessidades de aprendizagem; inglês para fins específicos.

Needs Analysis and Its Relation with Courses and Proficiency Tests in English for a Group of Brazilian Military Pilots

Abstract

Needs Analysis has been widely discussed as the first step in the design of courses, curriculum, and materials for teaching languages, as well as in the definition of tasks for proficiency tests in English for Specific Purposes. The aim of this study is to highlight the importance of Needs Analysis for a group of Brazilian military pilots. A bibliographical review about the theme indicates how theorists define Needs Analysis and elaborate a conceptual distinction between the Target Situation Analysis, which comprises language in use, and the Learning Situation Analysis, which takes into account the way language is taught/learned. Such distinction is critical to define the most appropriate model of needs analysis to be used in each case.

Keywords: Needs Analysis; target situation analysis; learning situation analysis.

Introdução

Chama a atenção, nos dias de hoje, o crescente número de cursos de idiomas e de avaliações que parecem não cumprir o papel a que se destinam. Referimo-nos a cursos que não alcançam o objetivo de potencializar a aprendizagem e a testes² que não avaliam, de fato, as habilidades e competências que deveriam mobilizar. Tomemos

¹ Este estudo é um recorte do aparato teórico que fundamenta uma dissertação de mestrado, em andamento, com o apoio financeiro da CAPES, no Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

² Os termos “testes”, “avaliação” e “exame” serão utilizados como sinônimos neste estudo.

como exemplo os diversos cursos de inglês geral que hoje se oferecem, indistintamente, a grupos com necessidades específicas de aprendizagem. Da mesma forma, na área de avaliação de Inglês para Fins Específicos, consideremos os exames de proficiência destinados a fins acadêmicos que são, por vezes, aplicados em contextos de uso de inglês para fins ocupacionais.

Tal uso indiscriminado de avaliações de proficiência, assim como o emprego aleatório de cursos de inglês, tem gerado grande insatisfação por parte de examinandos e alunos. Nesse sentido, os resultados de um estudo realizado recentemente no Irã demonstram o desapontamento de alunos com um curso de Inglês para Fins Específicos que fazia parte de um programa de treinamento em aviação. Para esses alunos, o curso “não atendia a suas expectativas” porque a ele faltava “a eficiência que deveria ter” (KARIMI; SANAVI, 2014, p. 857).

Similarmente, na área de avaliação, o uso de exames para fins distintos dos quais foram concebidos pode gerar sérias consequências. Os resultados assim obtidos apresentam vulnerabilidade quanto à sua validade e, por conseguinte, podem conduzir os *stakeholders*³ a decisões equivocadas. É o que ocorre quando são utilizados os resultados do TOEFL⁴, um exame de proficiência em inglês para fins acadêmicos, como certificação relativa a habilidades ocupacionais específicas na área de negócios, por exemplo. Nessa direção, Carr (2014, p. 6) ressalta que mais importante que pensar em tipos de testes, é preciso pensar nas decisões que neles se fundamentarão.

Quando o tema é especificamente avaliação de proficiência em língua estrangeira, é possível encontrarmos problemas quanto à escolha do melhor formato de teste a ser utilizado em cada situação. Nem sempre a melhor opção deve recair sobre o uso de testes de lápis-e-papel, ou testes de itens isolados, em inglês, *discrete point tests* (MCNAMARA, 1996), que avaliam conhecimento sobre a língua. Há casos em que testes de desempenho, que avaliam diretamente capacidades, por exemplo, de produção escrita ou produção oral, são mais indicados, como explica Scaramucci (2011a, p. 107):

A avaliação de desempenho pressupõe, portanto, que a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência. Em outras palavras, se o que desejamos é saber se sabe escrever, a melhor maneira é solicitarmos que escreva um texto; se é capaz de interagir em situações reais, simularmos situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações.

Diante da insatisfação de alunos com cursos de línguas para fins específicos, como mostra o estudo supracitado de Karimi e Savani (2014), e do uso inadequado de avaliações de proficiência, como o mencionado exemplo de utilização do TOEFL, podemos notar que tanto a eficácia⁵ de cursos como a validade de exames estão fortemente ligadas ao uso que deles se faz. Assim, surge a seguinte questão: que fatores

³ O termo em inglês, segundo McNamara (2000, p. 137), engloba todas as pessoas interessadas no desenvolvimento e operacionalização de um teste, como autoridades provedoras de fundos, educadores, elaboradores de testes, candidatos, instituições, entre outros.

⁴ TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*. “O teste TOEFL® avalia a capacidade de falantes de inglês como língua estrangeira de usar e entender a língua inglesa como ela é ouvida, falada, lida e escrita na sala de aula de uma universidade”, conforme definição em site oficial do teste. Disponível em: <<http://www.ets.org/pt/toefl/ibt/faq>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

⁵ “Eficácia” de um curso de línguas, neste estudo, é entendida como sinônimo de “segurança de um bom resultado”, ou ainda, “validez”, de acordo com Houaiss (2010, p. 1102).

podem contribuir para que cursos e uma avaliação de proficiência em inglês, destinados a um grupo específico de pilotos militares brasileiros, produzam seus efeitos esperados com eficácia e validade, respectivamente? Na tentativa de buscarmos respostas a tal questionamento, preliminarmente se fazem necessárias algumas considerações gerais, sob a visão de diferentes autores, quanto ao Inglês para Fins Específicos e à avaliação, ou testes, de proficiência.

O Inglês para Fins Específicos, doravante ESP, da expressão em inglês *English for Specific Purposes*, segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 19), é uma abordagem para o ensino de línguas na qual as decisões, quanto ao conteúdo e ao método a serem utilizados, devem se basear nas razões que levam o aprendiz a participar do processo de aprendizagem, que podem ser para fins acadêmicos ou ocupacionais. Nesse sentido, também as proposições de Chostelidou (2011, p. 403) e Robinson (1991, p. 3-4) acentuam que um curso de ESP normalmente se direciona a um determinado objetivo, e por isso baseia-se em uma Análise de Necessidades, cuja finalidade é identificar o que exatamente os alunos devem ser capazes de fazer por meio do inglês. Também Munby (1978, p. 2) entende que a principal característica a distinguir o ESP dos cursos de inglês para fins gerais é a presença de uma Análise de Necessidades, pois é por meio dela que se pode chegar às necessidades comunicativas do aprendiz. De modo análogo, para Dudley-Evans (2010, p. 131) o ESP tem sido entendido, mais recentemente, como um movimento na área de ensino de idiomas, com metodologia, abordagem e material próprio, e que tem como característica principal o fato de fundamentar o ensino e a produção de material nos resultados de uma Análise de Necessidades.

Quanto aos testes de proficiência, Alderson (1988, p. 94) afirma que eles não avaliam conteúdo de um *syllabus* pré-determinado; ao contrário, “Testes de proficiência precisam criar seus próprios *syllabuses*, presumivelmente por meio de alguma forma de Análise da situação-alvo”⁶. Nesse sentido, McNamara (2000, p. 7) define testes de proficiência como aqueles que são utilizados para avaliar o uso futuro da língua. O *Dictionary Language Testing*, dicionário específico para a área de avaliação, desenvolvido por Davies et al. (1999, p. 154), esclarece que um teste de proficiência mede o que o examinado sabe em relação “a um propósito específico do mundo real”⁷. Por exemplo, se conhece a língua suficientemente para acompanhar uma palestra sobre determinado assunto, ou trabalhar como um instrutor de esqui, fazendo uso da língua. Essa visão de proficiência é compartilhada por Scaramucci (2000) que, em um artigo seminal sobre o tema, intitulado “Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais”, lança um olhar sobre algumas confusões terminológicas e reconhece que, em seu sentido técnico, o termo “proficiência” refere-se ao domínio e controle operacional da língua, definida de forma local e relativa, o que pressupõe o propósito de uso da língua em situação real. Nesse sentido, a referida autora sustenta que, em testes de proficiência, o instrumento de avaliação “tem suas especificações definidas com base em uma análise de necessidades do público alvo com relação ao uso futuro da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 5).

Diante de tais considerações preliminares, apresentamos o pressuposto de que objetivos claramente traçados por meio de uma Análise de Necessidades são

⁶ “Proficiency tests need to create their own syllabuses, presumably by some form of target situation analysis”.

⁷ No original: “a specific real world purpose”.

fundamentais para o desenho de cursos e a elaboração de testes de proficiência em ESP. Tal pressuposto também se aplicaria a cursos e à avaliação de inglês para os pilotos militares brasileiros em questão.

Objetivos para cursos e avaliações de L2/LE⁸

A ausência de objetivos para ações em geral é uma preocupação antiga já demonstrada por filósofos como Sêneca ou Nietzsche, por meio de seus respectivos aforismos: “Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir” e “Muitos são os obstinados que se empenham no caminho que escolheram, poucos os que se empenham no objetivo”⁹. Parece até mesmo um truísmo afirmar que todo curso de línguas deveria ter um objetivo, ou que todo teste deveria ser aplicado com um propósito. No entanto, no que diz respeito à elaboração de cursos e materiais para ensino de línguas em geral, o papel indispensável de objetivos traçados por meio de uma Análise de Necessidades tem sido assim destacado:

Em resumo, uma análise de necessidades de línguas é um processo que deve ser conduzido antes da elaboração de um curso de línguas, de um *syllabus*, da escolha de materiais, da metodologia para ensino/aprendizagem e avaliação. Os profissionais de ESP devem ser capazes de utilizar os resultados das análises de necessidades, por eles conduzidas, para desenvolver um curso de línguas, ou um programa de treinamento, que seja adequado, prático e que obtenha êxito para um determinado contexto¹⁰. (RAHMAN, 2015, p. 26, tradução nossa).

Não obstante, é preciso considerar o aparente dilema que se instaura quanto à relação intrínseca existente entre objetivos e Análise de Necessidades. A fim de que se estabeleçam objetivos é necessária uma análise. Concomitantemente, para que uma análise tenha sucesso é necessário um objetivo a ser alcançado, o que faz com que as ações pareçam suceder-se de forma circular.

Pondo fim a tal inquietação, Chambers (1980, p. 28) sustenta que é preciso “analisar para se estabelecer necessidade”, ou seja, sem que se reflita, primeiramente, sobre o que se entende por necessidade, não haverá rumo para cursos ou avaliações. Aliás, como apontam Hutchinson e Waters (1987, p. 53-54), há sempre uma necessidade por trás de um curso, tanto de Inglês Geral como de Inglês para Fins Específicos. Todavia, o que caracteriza o ESP não são essas necessidades específicas, mas sim a consciência que se tem delas. Portanto, é fundamental que se conheça o que, especificamente, se pretende alcançar por meio de um curso, ou o que se pretende avaliar por meio de um teste de proficiência, de modo a viabilizar o desenho de cursos eficazes e avaliações de proficiência válidas em L2/LE.

⁸ Neste estudo não consideramos as questões conceituais entre os termos “segunda língua (L2)” e “língua estrangeira (LE)”.

⁹ Citações disponíveis em:

<<http://pensador.uol.com.br/busca.php?q=Muitos+s%C3%A3o+os+obstinados+que+se+empenham+no+caminho+que+escolheram%2C+poucos+os+que+se+empenham+no+obj>>. Acesso em: 01 fev.2015.

¹⁰ No original: “In summary, a language needs analysis is a process that must be conducted prior to a language course and syllabus design, materials selection, teaching and learning methodology and evaluation. The ESP practitioners should be able to utilize the results of needs analysis research which he or she conducts to develop a language course or training program that is suitable, practical and successful for a particular context.”

Quanto a cursos de Inglês para Fins Específicos, Hutchinson e Waters (1987, p. 12) afirmam que é preciso tornar o aprendiz capaz de “funcionar adequadamente na situação-alvo”. Assim sendo, é necessário que se determine com precisão o que compõe essa situação-alvo, para, posteriormente, dar seguimento a uma análise dos traços linguísticos de tal situação.

No que se refere a avaliações, Bachman (1990, p. 78) destaca que o aspecto mais importante no desenvolvimento e no uso de testes de línguas é o propósito, ou os propósitos para os quais ele é pensado. Douglas (2000, p. 20), por sua vez, destaca que o primeiro passo rumo à definição de um objetivo para avaliações com fins específicos deve ser a descrição do contexto e das tarefas que se pretende realizar na situação-alvo, por meio de uma Análise de Necessidades.

Análise de Necessidades: conceito e metodologia

Após uma revisão da literatura, a partir do termo em inglês “*Needs Analysis*” em sites de busca na internet e em bibliotecas, foram encontradas várias definições e diversos procedimentos recomendados para sua realização. Historicamente, o termo “Análise de Necessidades”, de acordo com West (1994; 1997), surgiu na Índia, no início dos anos 20, em um contexto de necessidades de alunos em uma escola secundária. Por meio de uma análise, buscava-se investigar o que os aprendizes deveriam fazer com a língua estrangeira na situação-alvo, e como os aprendizes poderiam aprendê-la.

Por 50 anos o termo permaneceu latente, tendo em vista que o ensino se apoiava fundamentalmente na análise informal e um tanto quanto intuitiva que professores faziam das necessidades de seus alunos. No início dos anos 70, o conceito de uma análise mais formal ressurgiu devido ao crescente interesse pelo Inglês para Fins Específicos, ESP, emergente nas contingências de uma época em que as comunicações e a tecnologia expandiam-se em ritmo acelerado. A Análise de Necessidades, como processo formal de investigação, ganhou mesmo forças com o modelo proposto por John Munby, em 1978, em sua obra *Communicative Syllabus Design*, que se tornou referência nas pesquisas sobre elaboração de cursos na área de ESP.

No início dos anos 80, a Análise de Necessidades, fortemente associada a contextos de ensino/aprendizagem, voltou-se para a elaboração de currículos, desenho de cursos, métodos, materiais e estudos sobre estratégias e estilos de aprendizagem. No final dos anos 90, a dupla Dudley-Evans e St. John (1998, p. 125) propôs um conceito de Análise de Necessidades que, além de considerar a situação-alvo e a situação de aprendizagem, levava em conta também o nível de aprendizagem do interessado antes de iniciar um curso. Por essa perspectiva, tornou-se possível determinar o ponto de partida, onde o aprendiz se encontra inicialmente no processo de aprendizagem, o ponto de chegada, que é a situação-alvo onde se pretende chegar, e também os meios para se chegar até lá.

Atualmente, a literatura na área de ESP nos mostra que a Análise de Necessidades é um processo com características variadas e peculiares que pode servir a diferentes propósitos. Pode variar quanto a seu foco de uso, conforme Brown (2009, p. 273-274), pode ser utilizada em larga escala, como a realizada por Thomson (2015, p. 18-40) junto a militares australianos, ou localmente, em situações de sala de aula, como aquela realizada por professores ao planejarem seus cursos. Seu alcance é variável: internacional,

nacional, estatal, de acordo com distritos educacionais, em programas ou salas de aula, ou pode ainda versar sobre necessidades de Inglês para Fins Específicos (ESP), tanto no âmbito ocupacional como acadêmico. Em resumo, observa-se que a Análise de Necessidades traz as marcas de um recurso contínuo, amplo e multifacetado (FLOWERDEW, 2013, p. 325), por meio do qual as necessidades dos aprendizes ou examinandos podem ser conhecidas, categorizadas e avaliadas.

Quanto a aspectos metodológicos da Análise de Necessidades, Long (2005, p. 10) elenca os seguintes procedimentos como úteis e recomendáveis: consulta à literatura específica; conversas com aprendizes, professores, linguistas aplicados e especialistas na área investigada; triangulação de dados. Para o mesmo autor, tanto métodos indutivos como dedutivos podem ser utilizados, tais como intuições de especialistas na área, observação participante e não participante, entrevistas estruturadas ou não-estruturadas e questionários. Long ressalta que as entrevistas não-estruturadas são especialmente recomendadas quando o entrevistador/pesquisador não tem grande conhecimento sobre o conteúdo específico do assunto pesquisado, podendo, assim, utilizar-se desse procedimento para que o respondente o auxilie.

Procedimentos metodológicos semelhantes também são sugeridos por Hutchinson e Waters (1987), Jasso-Aguilar (1999), Dörnyei (2007), Brown (2009) e, mais recentemente, Serafini, Lake e Long (2015), que enfatizam a necessidade de uso diversificado de métodos para a obtenção e triangulação de dados, a fim de proporcionar maior validade à Análise de Necessidades.

Análise de Necessidades: conteúdo

Apesar de parecer demasiadamente simplificado afirmar que o principal motivo para se realizar uma Análise de Necessidades é conhecer as necessidades de alguém em relação a algo, complexo mesmo é saber em que tais necessidades consistem de fato. Há que se indagar: necessidades de quem; em que contexto; para que finalidade?

No que tange às necessidades, Hutchinson e Waters (1987, p. 58-59) fazem uma distinção entre “necessidades-alvo”, que correspondem a tudo que o aprendiz deve ser capaz de realizar na situação-alvo, e “necessidades de aprendizagem”, que se referem a tudo que o aprendiz necessita fazer durante o processo de aprendizagem, a fim de aprender.

As necessidades-alvo, conforme os mesmos autores, são subdivididas em três categorias: necessidades, lacunas e desejos¹¹. Por “necessidades”, ou *necessities*, entende-se tudo aquilo que o aprendiz precisa saber para funcionar, ou desempenhar-se, na situação-alvo; o termo “lacunas” é utilizado para designar a diferença entre aquilo que o aprendiz já sabe e aquilo que ainda lhe falta. É a distância entre a proficiência que o aprendiz já traz consigo e a proficiência almejada; “desejos” são as expectativas, ou seja, tudo aquilo que o aprendiz subjetivamente espera alcançar. São representações ligadas àquilo que os aprendizes querem realizar por meio da língua-alvo¹², independentemente do que os responsáveis pelo curso, ou o professor, afirmem ser necessário.

¹¹ “Necessities”, “lacks” e “wants”.

¹² Por questão de praticidade, utilizaremos neste estudo o termo “língua-alvo” para designar “a língua que se almeja aprender”, conforme Paiva (2014, p. 177), a despeito de críticas, apontadas pela própria autora, no sentido de que a metáfora do alvo pode ter uma conotação que remeta a algo fixo e imóvel a ser atingido.

Já as necessidades de aprendizagem estão ligadas a fatores inerentes ao processo de aprendizagem em si, como o local, a frequência, o conteúdo, os participantes e os estilos de aprendizagem de cada um, conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 60-63). Esses autores sugerem algumas perguntas para nortear a análise das necessidades de aprendizagem. São elas: Por que os aprendizes estão fazendo o curso de ESP? Como eles aprendem? Que recursos estão disponíveis? Quem são os aprendizes? Onde e quando o curso de ESP ocorrerá?

Chambers (1980, p. 25-26), em um detalhado estudo sobre a ambiguidade e imprecisão do termo “Análise de Necessidades” na “pletora de terminologia” (p. 25) provocada pelos estudiosos da área, reconhece que ambos os termos, “análise” e “necessidades”, suscitam esclarecimentos. O autor apresenta dois exemplos para ilustrar os diferentes significados de “necessidades”. No primeiro exemplo, “O homem necessita de água para viver”, o sentido em português encaixa-se em “ter necessidades” ou “precisar de algo”, que muito se assemelha às necessidades, ou *necessities*, conforme Hutchinson e Waters (1987). No segundo, “O que necessito são longas férias em um lugar com sol”, o sentido do termo corresponde a “desejar” ou “ansiar por”, que traz semelhança com o conceito de desejos, ou *wants*, proposto por esses mesmos autores. No tocante ao termo “análise”, Chambers (1980, p. 28) adverte que ele não deve se restringir à coleta de informações, mas deve pressupor também a categorização e a avaliação dos dados.

Vian Jr. (2008, p. 146) destaca que a Análise de Necessidades deve ter um caráter contínuo, e não deve ser vista como um produto estanque, determinante de todo o processo de ensino-aprendizagem. No mesmo sentido, autores como Robinson (1991, p. 15), Hutchinson e Waters (1987, p. 59) e Dudley-Evans e St. John (1998, p. 121) reforçam a importância da continuidade no desenvolvimento de um curso de ESP, conferindo à Análise de Necessidades um aspecto cíclico. Entendendo-se que as necessidades mudam, a análise não pode ser única e isolada.

Análise da situação-alvo e Análise da situação de aprendizagem

A partir das considerações aqui realizadas sobre o que se entende por “necessidades”, observamos que não há consenso entre os estudiosos da área de ESP sobre o que, de fato, deva ser o conteúdo de uma Análise de Necessidades.

Para Chambers (1980), o conteúdo da Análise de Necessidades deve estar centrado na Análise da situação-alvo, *Target Situation Analysis* (TSA), que é o processo de observação, investigação, descrição e categorização das atividades que compreendem a língua em uso. Segundo esse mesmo autor, a TSA corresponde ao “[...] estabelecimento das necessidades comunicativas e suas realizações, resultante de uma análise de comunicação na situação-alvo”¹³. (CHAMBERS, 1980, p. 29). Por essa perspectiva, a análise não se esgota nas necessidades dos alunos apenas, mas estende-se às necessidades de todos os participantes e interessados na elaboração de um curso. Trata-se, portanto, de um processo específico baseado na descrição objetiva da situação-alvo, e que tem por finalidade conhecer aquilo que Scaramucci (2000, 2011b) aponta como essencial para o

¹³ No original: “[...] the establishment of communicative needs and their realizations, resulting from an analysis of the communicative needs and their realizations, resulting from an analysis of the communication in the target situation.”

conceito de proficiência: é preciso saber “em que e para que” alguém deve ser proficiente em um dado contexto.

Esse parece ser também o pensamento de Munby (1978, p. 24), para quem a Análise de Necessidades deve voltar-se para a situação-alvo, para o aluno e para o contexto em que ele está inserido. Seu modelo de Análise de Necessidades, considerado um marco na história do ESP, estabelece um perfil de necessidades de comunicação que leva em conta o contexto sociolinguístico de uso da língua, seguindo a concepção de competência comunicativa defendida por Dell Hymes (1971). De acordo com tal modelo, antes mesmo de se decidir o que ensinar ao aprendiz, é preciso conhecer suas “necessidades comunicativas”, ou seja, seu modo de comunicação, suas atividades e seus interlocutores.

Nesse sentido, para Dudley-Evans e St. John (1998, p. 126), uma Análise de Necessidades deve ter por finalidade, primeiramente, conhecer o aprendiz como pessoa, para em seguida conhecê-lo também como aprendiz e usuário da língua. Deve, ainda, procurar compreender melhor como a aprendizagem de línguas pode ser maximizada para um determinado grupo, além de buscar conhecer as situações-alvo e o ambiente de aprendizagem. Em outra publicação, Dudley-Evans (2010, p. 133) afirma que, uma vez realizada uma análise preliminar de cunho objetivo e descritivo, pode-se iniciar outra investigação mais detalhada e subjetiva, caracterizada pela busca de informações sobre os aprendizes, propriamente ditos, da língua estrangeira, seu nível de proficiência, suas dificuldades de aprendizagem, as habilidades que lhes faltam (chamadas “lacunas”) e suas percepções sobre o que precisam e desejam aprender. A essa segunda etapa da Análise de Necessidades o autor dá o nome de Análise da situação de aprendizagem.

Hutchinson e Waters (1987, p. 58-63) também propuseram seus modelos de Análise de Necessidades, pautados pela distinção entre Análise da situação-alvo e a Análise das necessidades de aprendizagem. Os autores comparam a primeira análise a uma viagem, em que é preciso conhecer o ponto de partida (lacunas), o ponto de chegada (necessidades) e as diversas visões do destino onde se pretende chegar (desejos). Já a segunda seria a rota a ser seguida, ou seja, o caminho a trilhar desde o ponto de partida até o destino. Tais ensinamentos podem ser assim resumidos: “Se, por um lado, a análise da situação-alvo nos aponta para *o que* o aprendiz precisa saber /aprender, a análise de aprendizagem tenta descobrir *como* ele poderá aprender” (GALLO, 2006, p. 24, grifo do autor). Ambos os modelos de Análise de Necessidades foram sintetizados e representados por Vian Jr. (2008, p. 145) em um quadro que transcrevemos abaixo:

Quadro 1: Comparação entre os modelos de análise de necessidades, da situação-alvo e da situação de aprendizagem, segundo Vian Jr (2008, p. 145).

	Modelo para análise da situação-alvo	Modelo para análise das necessidades de aprendizagem
Por que	Por que a língua é necessária?	Por que os aprendizes fazem o curso?
Como	Como a língua será usada?	Como os aprendizes aprendem?
Qual	Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais as fontes disponíveis?
Quem	Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Quem são os aprendizes?
Onde	Onde a língua será usada?	Onde o curso será ministrado?
Quando	Quando a língua será usada?	Quando o curso acontecerá?

Essa divisão entre o modelo para a Análise da situação-alvo e o modelo para a Análise das necessidades de aprendizagem, baseada em perguntas propostas por Hutchinson e Waters (1987, p. 59-63), é fundamental para entendermos “o que” deve ser alvo de análise em cada caso concreto. É possível observar, a partir do quadro proposto por Vian Jr. (2008), que determinadas perguntas são necessárias no contexto em que se busca tão somente conhecer a situação-alvo, por exemplo, para a elaboração de tarefas para testes de desempenho; outras perguntas, no entanto, devem ser feitas quando se busca conhecer a situação de aprendizagem, por exemplo, durante a elaboração de um currículo, de um curso de línguas, de material didático ou na formação de professores de ESP.

Todavia, cabe ressaltar que para a área de avaliação, especificamente, os dois modelos propostos por Hutchinson e Waters (1987) podem ser úteis, a depender do tipo de avaliação que se pretende elaborar. Se o que se busca é a elaboração de um teste de rendimento ou uma avaliação diagnóstica – o que pressupõe um curso em andamento – o modelo para Análise da situação-alvo não basta. Faz-se necessário também o emprego do modelo para a Análise das necessidades de aprendizagem, a fim de se identificar como os alunos aprendem. Entretanto, para a elaboração de um teste de proficiência de L2/LE, por meio do qual se pretende avaliar as habilidades que o examinando possui, independentemente de um curso ou currículo pré-determinado, necessário se faz, tão somente, o uso do modelo para a Análise da situação-alvo, sendo irrelevante indagar-se, nesse caso, sobre o modo como a aquisição da língua ocorreu.

Dessa forma, é possível afirmar que a realização de uma Análise de Necessidades pressupõe, antes de mais nada, a delimitação daquilo que intencionamos realizar por meio dela. Se o que tivermos como meta for a definição de um construto para um exame de proficiência específico, ou ainda, se o que buscamos é o processo de validação de um teste de proficiência já existente, bastará realizar a Análise da situação-alvo, ou da *Target Language Use* (TLU), conforme Douglas (2000). Será, então, preciso investigar por que a língua se faz necessária; como a língua será usada; quais serão as áreas de conteúdo necessárias; quem serão os interlocutores; onde, por quais meios e quando a língua será usada, ou ainda, qual a frequência de exposição à língua. Mais que saber “como” o aprendiz chegou até o nível de proficiência em que se encontra, será preciso conhecer em quais situações se dará o uso futuro da língua.

Por outro lado, se o que almejamos é a elaboração de um curso, *syllabus*, material didático, ou a formação e o treinamento de professores, os dois modelos de análises serão necessários. Será preciso ir além da Análise da situação-alvo – aquela que determina o objetivo a ser alcançado – e prosseguir rumo à análise das necessidades de aprendizagem, procurando conhecer em profundidade as razões que levam o aprendiz a buscar um curso de ESP, seu histórico de aprendizagem, suas preferências e atitudes em relação à língua

a ser aprendida. Fundamental será também investigar quais as abordagens de ensino e estratégias de aprendizagem mais adequadas, quais os meios e recursos disponíveis, tais como o local, o horário e a frequência do curso, dentre outros aspectos diretamente ligados ao processo de ensino/aprendizagem.

Percebe-se, assim, que a Análise de Necessidades poderá apresentar um conteúdo diferente, a depender do fim para o qual se destina. Sabendo-se claramente o que se busca conhecer por meio dela, é possível tornar sua realização mais ágil, precisa e viável. Em nosso estudo, como veremos a seguir, optamos pela realização da Análise da situação-alvo.

A Análise de Necessidades para um grupo de pilotos militares brasileiros

Este artigo é um recorte do aparato teórico que fundamenta uma dissertação de mestrado em andamento no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, por meio da qual se busca investigar as necessidades de uso da língua inglesa por um grupo de pilotos militares, da Força Aérea Brasileira (FAB), que tem por missão oficial realizar demonstrações aéreas a fim de representar o Brasil e a FAB no Brasil e no exterior. Esses pilotos pertencem ao Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA), grupo que é mais popularmente conhecido como “Esquadrilha da Fumaça”.

Um estudo anterior, que trata da proficiência em línguas estrangeiras para militares norte-americanos, indicou que “os requisitos para a proficiência na língua associados a determinada atividade militar devem ser conhecidos, pois o desempenho satisfatório de tal atividade pode vir a ser uma questão de vida ou morte”¹⁴. (LETT, 2005, p. 105). Aliás, em todo o mundo cresce o interesse específico por Análises de Necessidades de línguas no contexto militar, como se pode notar por meio de recentes publicações (BIASE; GRATTON, 2010; KUSHI, 2013; PARK, 2015; QADDOMI, 2013; SOLAK, 2013; THOMSON, 2015).

Por mais de 10 anos, tivemos a oportunidade de trabalhar como professora de inglês de membros do EDA, em aulas individuais e em pequenos grupos, o que motivou a realização da pesquisa que originou este artigo. Durante esse período, percebeu-se que os integrantes da equipe, de um modo geral, não tinham definido de forma clara “em que” ou “para que” queriam/precisavam ser proficientes em inglês. Diante de tal inquietação, decidimos realizar uma Análise de Necessidades para conhecer as características da atividade ocupacional dos Oficiais Aviadores do EDA, bem como as necessidades de uso da língua inglesa para o desempenho de suas atividades ocupacionais.

É preciso esclarecer, portanto, que a referida dissertação de mestrado visa realizar uma Análise da situação-alvo (TSA), conforme defendida por Chambers (1980), explicitada por Hutchinson e Waters (1987) e mencionada também por Vian Jr. (2008). A metodologia utilizada compreende a descrição dos membros do EDA, de suas atividades e funções ocupacionais e das atividades e tarefas que exigem o uso de inglês pelo grupo no desempenho de suas diversas atribuições. Buscamos conhecer quais são as macro-habilidades linguísticas mais necessárias e desejadas pelo grupo (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita, e produção escrita) e quais as situações, em voo e em solo, em que a língua se faz necessária.

¹⁴ No original: “[...] the language proficiency requirements associated with a given military job must be known, because satisfactory job performance may well be a life or death matter.”

No momento, o estudo encontra-se em fase de descrição – por meio de uma *job analysis* (PRINCE, 1984, p. 110), ou análise do trabalho (MCNAMARA, 1996, p. 95) – das atividades ocupacionais, das funções e tarefas realizadas pelo EDA. É nosso intento delinear, por meio de uma Análise da situação-alvo (CHAMBERS, 1980), as situações aproximadas de uso da língua, com o propósito de conhecer “em que” e “para que”, segundo Scaramucci (2000), a proficiência em inglês se faz necessária à equipe. Dentro do contínuo de especificidades para o ESP proposto por Douglas (2000, p. 1), procuramos entender quão específico deve ser o uso de inglês pelo grupo.

Também investigamos como é o processo de ensino/aprendizagem nas disciplinas Língua Inglesa (Inglês Geral) e Inglês Técnico para Aviação (Inglês para Fins Específicos) na Academia da Força Aérea (AFA), onde os pilotos do EDA recebem formação acadêmica, militar e operacional. Isso nos levou a conhecer “o ponto de partida”, segundo Hutchinson e Waters (1987), onde os pilotos se encontram na situação atual, a fim identificarmos eventuais lacunas (*lacks*) entre o que eles já sabem, e são capazes de desempenhar, e o nível necessário/desejado (*needs/wants*) de proficiência em inglês para o desempenho de suas atividades.

Os dados gerados por meio de grupos focais, entrevistas, observações e análise de documentos devem ser categorizados, triangulados e interpretados sob a luz do quadro teórico pertinente, a fim de melhor conhecermos as características do EDA e as necessidades de seus Oficiais Aviadores em relação ao uso da língua inglesa. Tendo em vista que o referido estudo ainda está em andamento, não há resultados que possam ser relatados neste artigo. Esperamos que a Análise de Necessidades assim realizada sirva de subsídio para o desenho de cursos eficazes e avaliações de proficiência válidas em inglês como L2/LE para o grupo mencionado, sempre de acordo com a dinâmica e as idiossincrasias que caracterizam o Inglês para Fins Específicos.

Considerações finais

Neste estudo, discorremos sobre aspectos teóricos da Análise de Necessidades, aqui tomada em toda a sua dimensão, alcance e complexidade, como um processo contínuo, multifacetado e variável em relação à sua escala ou foco de uso. Retomando a questão inicial que motivou esta nossa reflexão, entendemos, por todo o aqui exposto, que uma Análise de Necessidades apropriada é um procedimento determinante para que cursos e avaliações de inglês produzam seus efeitos esperados, com eficácia e validade.

As considerações que ora apresentamos poderão ser úteis a novos estudos com outros grupos, militares ou não, com características e necessidades semelhantes. Em cada caso, será preciso considerar: se o que buscamos é a definição de um construto ou a validação de um exame de proficiência em L2/LE, a Análise da situação-alvo será sempre mandatória; no entanto, se o que almejamos é o desenho de um curso, a elaboração de um *syllabus*, de material didático e a formação específica de professores de L2/LE, será preciso ir além, pois tanto a Análise da situação-alvo como a Análise da situação de aprendizagem serão necessárias.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. Testing and its Administration in ESP. In: CHAMBERLAIN, D.; BAUMGARDNER, R. J. (Ed.). *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. Oxford: Modern English Publications in association with The British Council, 1988. p. 87-97.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
- BIASE, M. J.; GRATTON, F. Interpreting the Speaking Performance Requirements of Forward Air Controllers. In: JOYCE, H. de S.; THOMSON, E. A. (Ed.). *Language in Uniform*. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 2-17.
- BROWN, J. D. Foreign and Second Language Needs Analysis. In: LONG, M. H., DOUGHTY, C. J. (Ed.). *The Handbook of Language Teaching*. United Kingdom: Blackwell, 2009. Cap. 16, p. 269-293.
- CARR, N. T. What are we testing and why? In: _____. *Designing and Analyzing Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 2014. Cap. 1, p. 5-23.
- CHAMBERS, F. A Re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, [s.l.], v.1, n.1, p. 25-33, 1980. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com/0272238080900074/1-s2.0-0272238080900074-main.pdf?_tid=ff728812-11ef-11e6-8239-00000aacb35f&acdnat=1462363496_1ffe96e032a74fe7da504>. Acesso em: 3 mai. 2016.
- HOSTELIDOU, D. Needs-based course design: the impact of general English knowledge on the effectiveness of an ESP teaching intervention. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Greece. n.15, p. 403-409, 2011. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com/S1877042811002916/1-s2.0-S1877042811002916-main.pdf?_tid=fba09a22-11fd-11e6-8aaa-00000aacb360&acdnat=1462369502_3328e0571757da275467cf10bf40af10>. Acesso em: 3 mai. 2016.
- DAVIES, A. et al. Dictionary of Language Testing. In: MILANOVIC, M. (Ed.). *Studies in Language Testing*, v. 7. Cambridge: UCLES – Cambridge University Press, 1999. 272 p.
- DOUGLAS, D. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 1998. 298 p.
- DUDLEY-EVANS, T. English for Specific Purposes. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. Cap. 19, p. 131-136. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206..02>>. Acesso em: 23 jan. 2015.
- FLOWERDEW, L. Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Ed.). *The Handbook of English for Specific Purpose*. West Sussex: John Wiley & Sons, 2013. Cap. 17, p. 325-346.

GALLO, C. *Inglês para pilotos: análise das necessidades das situações-alvo*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922 p.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

JASSO-AGUILAR, R. Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. *English for Specific Purposes*, Great Britain, v.18, n.1, p. 27-46, 1999. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490697000483>>. Acesso em: 3 mai. 2016.

KARIMI, P.; SAVANI, R. V. Analyzing English Language Learning Needs among Students in Aviation Training Program. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Tehran, Iran, n.98, p. 852-858, 2014. Disponível em: <www.sciencedirect.com>. Acesso em: 25 jan. 2015.

KUSHI, Q. Language Skills of PMA Cadets: Insights into Perceptions of Instructors. *Pakistaniaat: A 80 journal of Pakistan Studies*, Paquistão, v.4, n.3, p. 175-188, 2012. Disponível em: <<http://www.scholarlyexchange.org/ojs/index.php/PKN/article/viewFile/10370/7729>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

LETT, J. A. Foreign language needs assessment in the US military. In: LONG, M. H. (Ed.). *Second Language Needs Analysis*. New York: Cambridge University Press, 2005. Cap. 3, p. 105-126.

LONG, M. H. Methodological issues in learner needs analysis. In: LONG, M. H. (Ed.). *Second Language Needs Analysis*. New York: Cambridge University Press, 2005. Cap. 1, p. 19-78.

MCNAMARA, T. *Measuring Second Language Performance*. England: Addison Wesley Longman Limited, 1996. 323 p.

_____. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 140 p.

MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. 232 p.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo: Parábola, 2014. 198 p.

PARK, K. *A Needs Analysis of English for Korean Naval Officers*. 2015. 101 f. Thesis (Master of Arts in Teaching of English as a Second Language). Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, 2015. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/78565/PARK-THESIS-2015.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 out. 2015.

PRINCE, D. Workplace English: approach and analysis. In: *The ESP Journal*. USA, v.3, n.2, p. 109-116, 1984.

QADDOMI, H. A. English for Specific Purposes in Palestinian context: Determining EFL cadets' needs at Al Istiqlal University. *Theory and Practice In Language Studies*,

Palestina, v.3, n.7, p. 1110-1122, 2013. Disponível em: <<http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpis/article/viewFile/tpis030711101122/7261>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

RAHMAN, M. English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal Of Educational Research*, Bangladesh, v.1, n.3, p. 24-31, 2015. DOI: 10.13189/ujer.2015.030104 Disponível em: <http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=2200>. Acesso em: 6 jan. 2016.

ROBINSON, P. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991. 146 p.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2500/4665>>. Acesso em: 4 out. 2015.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *LINGVARVMARENA*, v.2, p. 103-120, 2011a. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

_____. O Exame de proficiência em língua inglesa para controladores de voo do SISICEAB – uma entrevista com Matilde Scaramucci. In: *Aviation in focus* (Porto Alegre), v.2, n.1, p. 3-12 – jan./jul. 2011b.

SERAFINI, E. J.; LAKE, J. B.; LONG, M. H. Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, USA, v.40, p. 11-26, out. 2015. DOI: 10.1016/j.esp.2015.05.002. Disponível em: <<http://api.elsevier.com/content/article/PII:S088949061500037X?httpAccept=text/xml>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SOLAK, E. A study of needs analysis at Turkish Gendarmerie in terms of English for Specific Purposes. *The Journal Of Language And Linguistic Studies*, Turquia, v.2, n.8, p. 48-63, 2012. Disponível em: <<http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/130/130>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

THOMSON, E. A. Language at the Pointy End: Understanding the Additional Language Needs of the Australian Defence Force. In: JOYCE, H. S.; THOMSON, E. A. *Language in Uniform: Language Analysis and Training for Defence and Policing Purposes*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2015. Cap. 2, p. 18-40.

VIAN JUNIOR, O. A Análise de Necessidades no Ensino de Inglês em Contextos Profissionais. *The ESPecialist*, São Paulo, v.29, n. 2, p. 137-158, 2008.

WEST, R. Needs Analysis in Language Teaching. *Language Teaching*, UK, v.27, p. 1-19, 1994.

_____. Needs analysis: State of the Art. In: HOWARD, R.; BROWN, G. *Teacher Education for LSP*. UK: Multilingual Matters Ltd., 1997. Cap. 5, p. 68-79.

Recebido em: 08/09/2015

Aprovado em: 29/02/2016

Abordagem, método e técnica: diálogos e duelos

Diego Moreno Redondo

Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, São Paulo, Brasil
dimoreno2@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.660>

Resumo

O presente trabalho apresenta, como eixo central, a análise da concepção de método de cinco professores-coordenadores de cursos de inglês, em cinco institutos privados de idiomas de uma cidade do interior paulista. Com base na teoria sobre método já estabelecida por Anthony (1963), este estudo analisa a concepção de método desses participantes da pesquisa, uma vez que, no contexto dos institutos de idiomas, esses profissionais representam a ideologia da instituição na qual trabalham e, por isso, são responsáveis pela realização de cursos de formação para todos os professores a fim de preparar esses profissionais para ministrar as aulas com base no método utilizado pelo instituto. Além disso, é possível investigar até que ponto os termos abordagem, método e técnica são usados como sinônimos ou com um sentido diferente do estabelecido por Anthony (1963).

Palavras-chave: abordagem; método; técnica; ensino-aprendizagem de inglês.

Approach, Method and Technique: Dialogues and Duels

Abstract

The centerpiece of this work covers the method conception analysis of five Teacher Coordinators of English courses in five private language institutes of a city in São Paulo State. Based on the theory about method already established by Anthony (1963), this study examines the method conception of these participants, once, in the context of the language institutes, these professionals represent the ideology of the institution where they work and, therefore, are responsible for conducting training courses for all teachers in order to prepare these professionals for teaching classes based on the method used by the institute. Furthermore, it is possible to investigate the extent to which the terms *approach*, *method* and *technique* are used as synonymous or with a different meaning from that established by Anthony (1963).

Keywords: approach; method; technique; English learning and teaching.

Introdução

No contexto atual, a oferta de cursos de inglês em institutos privados de idiomas cresce desenfreadamente. Frente a essa grande implexão de cursos voltados ao ensino de língua inglesa, surge o interesse pela análise do ponto de vista de coordenadores de institutos privados de idiomas sobre os conceitos de método.

Diante de uma sociedade movida pelo rápido avanço tecnológico, a profusão de informações e o pluralismo cultural, os institutos privados de idiomas veem-se obrigados a repensar as metodologias usadas no ensino de línguas para conseguirem atingir um novo público. Sendo assim, muitos profissionais da área de ensino de línguas

têm adotado, adaptado, inventado e desenvolvido uma variedade de termos e estratégias, designados por eles como métodos, que descrevem as atividades nas quais eles estão envolvidos para desenvolver o seu trabalho, pois, como professores-coordenadores, além de ministrar aulas, também são responsáveis pela orientação do grupo de professores de acordo com o plano de ensino do instituto que cada um deles representa, oferecendo cursos de formação para que os professores conheçam as propostas de ensino e, com isso, possam trabalhar, tomando-as como base para ensinar a língua inglesa.

É comum encontrar em trabalhos acadêmicos e, principalmente, em *sites* de institutos de idiomas os termos abordagem, método e técnica sendo utilizados de forma equivocada e, muitas vezes, como sinônimos. Segundo Anthony (1963), é preciso esclarecer essa confusão terminológica para que as pesquisas na área de Linguística Aplicada, especialmente, no campo da pedagogia do ensino de línguas, não sejam prejudicadas e possam avançar. Além disso, a partir do momento em que o professor conhece não só a conceituação dos termos abordagem, método e técnica, mas, principalmente, a função de cada um deles, consegue apoiar-se nas teorias que sustentam cada abordagem, organizando e planejando a sua prática por meio dos métodos e técnicas mais adequadas a cada situação de ensino-aprendizagem.

Pautado na justificativa já apresentada, este artigo tem como intuito apresentar o que cinco professores-coordenadores de institutos privados de idiomas, representados neste trabalho pelas siglas PC-1, PC-2, PC-3, PC-4 e PC-5, entendem por abordagem, método e técnica. Por outro lado, será possível, também, esclarecer a confusão terminológica que envolve esses termos e perceber em que momento esses termos dialogam ou duelam, uma vez que, segundo Anthony (1963), o método é o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e a técnica utilizada pelo professor. Por abordagem, ele compreende a noção do professor sobre a natureza da linguagem e dos processos de ensino-aprendizagem. Cabe ao método o papel de plano geral para a apresentação e ensino da língua, ou seja, as etapas ou o passo a passo de como será realizado o ensino. Por fim, tendo sido planejado o método, esse é realizado na prática docente por diferentes técnicas.

Para apresentar os resultados alcançados com esta pesquisa, este trabalho divide-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresento a metodologia da pesquisa; na sequência, exponho a formação dos participantes; em seguida, discuto a concepção de abordagem dos participantes; logo a seguir, descrevo o que eles compreendem por método e, na sequência, analiso a concepção de técnica de cada professor-coordenador.

Por fim, na seção sobre as considerações finais, apresento minhas percepções acerca da temática apresentada por esta pesquisa, tomando como base a definição de Anthony (1963) a respeito dos termos abordagem, método e técnica.

Metodologia da pesquisa

A partir do objetivo principal da pesquisa em questão: analisar a concepção de método utilizada por professores-coordenadores de institutos privados de idiomas, optei por utilizar como estratégia de pesquisa o estudo de caso, de acordo com Stake (1998). Segundo Stake (1998, p. 86), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas

sim, uma escolha do objeto a ser estudado. Portanto, escolhe-se estudar um determinado caso em sua particularidade”.

Stake (1998) classifica o estudo de caso em três tipos: intrínseco, instrumental e coletivo. Com base nessa classificação, posso afirmar que este trabalho apoia-se no estudo de caso do tipo coletivo e instrumental: coletivo porque participam desta pesquisa cinco institutos privados de idiomas, representados por seus professores-coordenadores, em seus reais contextos de trabalho; instrumental porque a pesquisa tem como objetivo compreender melhor um determinado assunto, isto é, a concepção de método dos participantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de instrumentos típicos do paradigma qualitativo. Iniciou-se a coleta utilizando a entrevista escrita, uma vez que os participantes não aceitaram participar de uma entrevista oral. A entrevista escrita era composta por um questionário com dezesseis questões dissertativas, pois, segundo Nunan (1995), em perguntas abertas, o participante tem a liberdade para decidir o que e como responder. No decorrer da coleta, foi necessário utilizar mais um instrumento, ou seja, o *e-mail* dialogado. Atribuo ao *e-mail* o adjetivo dialogado porque conforme enviava as dúvidas para os participantes, eles me retornavam com esclarecimentos. Isso significa que o *e-mail* funcionou como um diálogo virtual.

A formação dos professores-coordenadores

Ao tratar de qualquer área da ciência, pressupõe-se que todo profissional envolvido em um campo específico do conhecimento tenha no mínimo uma formação adequada para assumir tal função. Não é o que acontece com alguns profissionais que podemos encontrar nos institutos privados de idiomas.

Para evidenciar ainda mais esse fato, destaco a formação acadêmica dos participantes: o PC-1 possui formação técnica em processamento de dados, o PC-2 é formado em Letras-Ingês, Engenharia Civil e Matemática, o PC-3 é graduado em Letras-Italiano, o PC-4 é graduado em Cinema e o PC-5 é formado em Letras-Ingês.

Diante dessa informação, constata-se que os institutos privados de idiomas que compõem esta pesquisa não exigem de professores e coordenadores uma formação acadêmica em área específica, o importante é o profissional dominar a língua a ser ensinada.

Frente a essa problemática, é difícil, no contexto desta pesquisa, os profissionais conseguirem resolver problemas que envolvem suas práticas não tendo uma formação sólida que sustente o ensino-aprendizagem da língua a qual ensinam. Segundo Leffa (1999), apesar de desempenhar também um papel político e social, o docente tem seu foco no processo de ensino-aprendizagem e, para lidar com a diversidade de indivíduos que constituem um contexto específico, o docente deverá possuir não apenas o domínio específico da área, mas também o domínio das áreas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades essenciais para o exercício docente.

A questão é: como esses profissionais apropriam-se de conceitos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e lidam com isso sem ao menos possuírem uma formação que lhes dê autonomia para discutir esses assuntos com a equipe gestora, os coordenadores e os professores? Não é possível tratar de aspectos pedagógicos e metodológicos sem uma bagagem no mínimo satisfatória para abarcar as questões sobre

ensino-aprendizagem que, conseqüentemente, surgem nesse ambiente de trabalho no decorrer do curso e, principalmente, na organização e planejamento do currículo que rege o ensino em institutos privados de idiomas. Uma formação consistente é o caminho para tornar o professor maduro, crítico e seguro para desenvolver bem o seu papel.

A concepção de abordagem dos participantes

Em 1963, Anthony publica o artigo *Approach, method and technique*, no qual o autor define que a abordagem é a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem do professor.

Com base nessa teoria acerca da concepção de abordagem apresentada pelo teórico que dá sustentação a essa pesquisa, disponho-me, neste momento, a exemplificar as concepções de abordagem dos participantes deste estudo. Os professores-coordenadores que fazem parte desta pesquisa expuseram a opinião deles em torno do conceito de abordagem. Para obter informações dos participantes sobre o que eles compreendem por abordagem, elaborei a seguinte questão: O que você compreende por abordagem? Explique. Dê exemplos.

As respostas dos participantes a essa pergunta seguem abaixo, obedecendo a seguinte ordem: PC-1, PC-2, PC-3, PC-4 e PC-5, sendo que a fala de cada professor-coordenador é seguida por uma análise acerca da concepção de abordagem apresentada por cada um deles.

Observe a concepção de abordagem, segundo o PC-1:

PC-1: É a forma de passar a informação para o aluno. Forma de transmitir algo à alguém. Quando você quer comunicar algo, investigar qual é a melhor forma de realizar a comunicação. Exemplo: Dar instruções = mensagem. Abordagem = meu interlocutor usa qual sentido para perceber o mundo? Se ele usar a visão, por exemplo, transmitir as instruções de forma que ele possa ‘ver’ o que você está dizendo, por meio de um desenho ou mostrando-lhe.

O PC-1 afirma que a abordagem refere-se ao modo como a informação é transmitida ao aluno e, também, a forma de transmitir algo a alguém. Essa conceitualização revela claramente a noção do professor de que a condução da aula, a maneira como a aula é realizada, enfim, todo o planejamento realizado pelo professor para realizar o ensino, é entendido por ele como abordagem. Na frase do PC-1, percebe-se que ele atribui à abordagem o significado de método, uma vez que toda a organização das aulas, os passos a serem seguidos para executá-las estão a cargo do método utilizado.

Para o PC-1, a abordagem está relacionada à maneira como a informação é transmitida ao aluno, enquanto para o PC-2, a abordagem assume outra função. Veja abaixo:

PC-2: A abordagem é o por que, como fazer com que o aluno se interesse sobre o assunto. O que pode motivá-lo a estudar. Como podemos ativar as inteligências dos alunos para que eles aprendam. As atividades devem ter vários tópicos como, por exemplo: discussões, diálogos, escritos e falados, apresentações, leitura e etc. Assim podemos ativar várias das inteligências e enfatizarmos a abordagem comunicativa.

Para o PC-2, a abordagem está relacionada à motivação dos alunos, ou seja, o que pode ser feito para que o aluno se interesse pelas aulas. Com certeza uma aula que

leve o aluno a se interessar pelo que é ensinado pode estar relacionada à abordagem seguida pelo instituto, mas o papel de planejar as aulas e a interação entre professor-aluno, com o objetivo de provocar o interesse dos alunos, não é competência da abordagem. Nesse caso, a abordagem é o pano de fundo que sustenta tal método, ou seja, a partir de uma concepção do professor de como a língua deve ser ensinada, o método deve dar conta da elaboração das aulas e de como essas aulas podem despertar o interesse dos alunos. Sendo assim, a concepção de abordagem do PC-2 confunde-se com o significado de método.

O significado de abordagem para o PC-3, apesar de não estar muito detalhado, estabelece uma conexão com a definição de Anthony (1963), ou seja, a abordagem vista como a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem do professor. Isso fica claro no excerto que segue:

PC-3: Abordagem é como se acredita que a língua deve ser ensinada. Um curso com abordagem comunicativa prepara o aluno para se comunicar em diversas situações culturais e sociais.

A concepção de abordagem do PC-3 está muito próxima da conceituação estabelecida por Anthony (1963), apresentando a noção clara de que a abordagem é como se acredita que a língua deve ser ensinada, isto é, a compreensão do professor sobre o ensino-aprendizagem de uma língua.

O PC-4 apresenta uma concepção de abordagem que foge às concepções já apresentadas. Observe no trecho seguinte:

PC-4: Uma forma de aproximação, forma de tratar alguma questão. Como o professor se comporta diante dos alunos e como os alunos são abordados para aprender a língua. Uma forma de se relacionar com os alunos.

O professor-coordenador 4 apresenta uma significação de abordagem bem diferente do que vimos até o momento. Segundo o PC-4, a abordagem é derivada do verbo ‘abordar’, ou seja, a maneira como o professor chega até o aluno para ensinar uma língua. Essa conceituação foge extremamente do conceito de abordagem usado nesta pesquisa, mas o interessante é que, ao analisar a fala completa do professor-coordenador 4, percebe-se uma aproximação com a noção de método, pois como o professor conduzirá as aulas e a maneira escolhida para tratar determinadas questões para conseguir interagir com os alunos podem ser pensados antes e durante a execução do método seguido pelo professor durante as aulas. O que fica claro na concepção do PC-4 é que toda a organização de como as aulas serão ministradas ele define como abordagem, mas na verdade faz parte do método.

A última análise sobre a concepção de abordagem concentra-se na fala do PC-5. Para esse professor-coordenador, a abordagem possui um papel filosófico dentro do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Entenda o que significa a filosofia mencionada por ele nas falas abaixo:

PC-5: Embora esses três termos sejam muitas vezes usados uns pelos outros na literatura, eu definiria “abordagem” como os pressupostos gerais que descrevem uma determinada teoria, ex: a abordagem comunicativa. Resumindo, a filosofia (abordagem) determina os métodos (sequências de estágios), que são realizados através de atividades específicas (técnicas).

A compreensão do PC-5 sobre abordagem representa a tríade estabelecida por Anthony (1963). Quando o participante diz: “Embora esses três termos sejam muitas vezes usados uns pelos outros na literatura” está referindo-se aos termos abordagem, método e técnica. Segundo o professor-coordenador 5, a abordagem é a concepção filosófica que norteia o ensino realizado pelo professor. O que fica evidente na passagem seguinte, na qual o PC-5 esclarece a noção de filosofia citada no excerto referente à sua concepção de abordagem:

PC-5: Quando digo a filosofia quero dizer a ideia mesmo que o professor tem de como deve ensinar a língua. O que está por trás da maneira como aquele professor ensina.

A fala do PC-5 complementa a concepção já exposta anteriormente, cujo conceito relaciona-se à concepção de ensino-aprendizagem. Essa noção de abordagem também segue a conceituação proposta por Anthony (1963).

Os excertos apresentados anteriormente mostram o que os professores-coordenadores compreendem por abordagem. Em suma, conclui-se que, com exceção do PC-3 e PC-5, fica evidente que, por mais divergentes que sejam as concepções, todas elas gravitam em torno da concepção de método. O PC-1, PC-2 e PC-4 utilizam o termo abordagem como sinônimo de método ao atribuir a ela o papel de organizar, planejar e estruturar o ensino-aprendizagem de uma língua. Cabe à abordagem a função de nortear e embasar o método utilizado nas aulas. Sendo assim, tomando como referência os princípios que regem tal abordagem, far-se-á a organização e estruturação de cursos e/ou aulas, levando em consideração cada contexto de ensino.

A concepção de método dos participantes

Para analisar a concepção de método dos participantes, apoio-me na conceituação de método estabelecida por Anthony (1963). À guisa de apoio e ênfase, vale recordar que, segundo o teórico, o método é o estágio intermediário entre a abordagem e a técnica, sendo responsável pelo planejamento do processo realizado em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Ainda a esse respeito, o teórico enfatiza que todo método deve ter como base uma abordagem e pode ser realizado na prática por diferentes técnicas.

Essa concepção de método não é recente, porém persistiu por muito tempo e até hoje é utilizada por diferentes pesquisadores como, por exemplo: Almeida Filho (2013), Borges (2010) etc. Esse foi um dos motivos que justificaram a minha escolha pelo uso desse artigo para embasar esta pesquisa, além de considerá-lo um bom exemplo conceitual dos termos abordagem, método e técnica ao que concerne o ensino-aprendizagem de línguas.

Em busca de respostas sobre o que os professores-coordenadores pensam sobre método, lancei mão de algumas perguntas que contemplavam a concepção de método desses participantes.

Agora, apresento detalhadamente a compreensão de método presente nas falas dos professores-coordenadores, obedecendo a seguinte ordem: PC-1, PC-2, PC-3, PC-4 e PC-5:

Para o PC-1, o método é:

PC-1: O objetivo a ser alcançado precisa de planejamento e um plano de ação que, por sua vez, requer um método a ser utilizado. Exemplo: objetivo = alunos cumprimentarem-se em inglês, método = intuitivo visual? Neste caso pode-se usar gestos, imagens; intuitivo sinestésico? Neste caso pode-se usar gestos como apertar as mãos em cumprimento.

O PC-1 atribui ao método a função de organizar e planejar uma determinada ação. Quanto a dizer que o método é responsável pelo planejamento da ação, chamo a atenção para esclarecer que o método é o próprio planejamento das etapas a serem seguidas na execução de uma aula, ou seja, o plano de ação não requer um método, ele é o próprio método. Ao definir como as aulas serão ministradas, as técnicas que serão utilizadas e a sequência das aulas tem-se a visão do método.

Além dessa visão, chamo a atenção para outro equívoco: no momento em que troca o termo abordagem por método ao dizer “método = intuitivo visual”. Ao se referir à abordagem intuitiva¹ como método revela que o conceito de método ainda não está tão claro. Essa confusão entre o conceito de método e de abordagem também ocorre na seguinte passagem:

PC-1: a metodologia comunicativa aliada a estrutura e aos recursos permite que o aluno aprenda através de representações de situações que vivemos na vida social.

No excerto acima, o termo metodologia é usado de forma equivocada. Nesse contexto, de acordo com a conceituação de abordagem, método e técnica definida por Anthony (1963), o termo adequado é abordagem comunicativa e não metodologia comunicativa como afirma o PC-1, já que a expressão utilizada por ele refere-se à concepção de como a língua deve ser ensinada e não ao método adotado para ensiná-la. Nessa frase, pode-se perceber também uma confusão em relação ao termo metodologia e método. Por essa razão, vale ressaltar a diferença entre esses dois termos, uma vez que são usados várias vezes como sinônimos, o que justifica a necessidade de distingui-los.

O método já foi aqui definido e o termo metodologia possui um significado muito próximo ao conceito de abordagem, mas são essencialmente diferentes, conforme constata Borges (2010):

[...] a metodologia é essencialmente baseada na experiência construída em sala de aula. Isso equivale a dizer que os termos abordagem e metodologia compartilham significados, mas a abordagem é fruto das reflexões de teorizadores (das comunidades científicas), ao passo que a metodologia é o resultado direto do que o professor-educador definitivamente realiza em contextos reais de ensino-aprendizagem, lançando mão ou não (implícita ou explicitamente) da visão dos teorizadores. (BORGES, 2010, p. 404).

Diante da citação apresentada e a compreensão do PC-1 sobre o método, é possível que tal confusão entre os termos metodologia e abordagem seja decorrente da semelhança entre os significados apontados por Borges (2010). Porém, ainda sobre essa questão, é preciso destacar que, segundo Holmes (2000), o termo metodologia suscita diversas discussões no campo de ensino de línguas devido à abrangência conceitual que muitos teóricos concedem ao termo.

¹ Segundo Celce-Murcia (1991), a Abordagem Intuitiva-imitativa consiste em fazer com que o aluno seja capaz de identificar sons/ritmos produzidos por modelos teoricamente eficazes (o professor e/ou o gravador) e reproduzi-los o mais fielmente possível, sem intervenções explícitas de informações técnicas.

Trago essa discussão em um momento que dedico à análise da concepção de método dos participantes desta pesquisa porque pude perceber que, em algumas situações, o termo metodologia confunde-se com método ou com abordagem, conforme ficou constatado na fala do PC-1. É importante esclarecer a diferença entre esses termos para que o uso não se torne banalizado a ponto de serem usados um pelo outro por falta de discernimento entre o significado de cada termo.

Dando sequência à análise, abaixo segue a concepção de método do PC-2:

PC-2: O método é a teoria que estabelece o relacionamento entre professor/aluno/material no processo de aprendizagem. O método que a escola encontra para que sua abordagem e metodologia deem certo é treinar os professores continuamente, utilizar-se de recursos audiovisuais, escritos, de leitura e principalmente de comunicação.

Para o PC-2, o método é a teoria que estabelece a relação entre professor-aluno-material no processo de aprendizagem. Não há dúvida que o método pode proporcionar uma aproximação entre esses três protagonistas no ensino-aprendizagem, mas o método não é uma teoria. Ao se referir ao método como uma teoria, o PC-2 quis fazer referência à abordagem, porém não percebeu a confusão entre os termos, usando o termo método com o sentido de abordagem. Isso fica claro no trecho que segue:

PC-2: eu disse que o método é uma teoria porque é ele que decide o que vamos fazer na prática. Seguimos um método de ensino para dar as aulas e ele é responsável pela maneira como as aulas são dadas.

Além dessa confusão terminológica, o PC-2 afirma que “o método que a escola encontra para que sua abordagem e metodologia deem certo é treinar os professores continuamente”.

No excerto correspondente à concepção de método do PC-2, ficou evidente a dificuldade em diferenciar um termo do outro a ponto de usá-los com o mesmo significado. Além disso, a palavra metodologia também aparece com o sentido de método e ao mesmo tempo de abordagem, assim como na concepção do PC-1. Note que a fala do PC-2, no primeiro excerto, apresenta duas interpretações: a primeira está ligada ao termo método: “o método é a teoria que estabelece a relação entre professor-aluno-material no processo de aprendizagem”. Nesse caso, a palavra método está referindo-se à abordagem, como se comprova no pensamento apresentado por ele, no segundo excerto: “eu disse que o método é uma teoria porque é ele que decide o que vamos fazer na prática”; a segunda interpretação refere-se ao termo metodologia que pode estar referindo-se ao método quando, no primeiro excerto, o PC-2 afirma que “o método que a escola encontra para que sua abordagem e metodologia deem certo é treinar os professores continuamente”.

O PC-3 atribui ao método o sentido de procedimento. Observe no trecho que segue:

PC-3: É o procedimento adotado para o ensino tendo certa abordagem em mente. O método distribui a matéria pelo curso todo e nos dá uma visão global do curso. Ele vai variar de acordo com faixa etária, por exemplo.

Para o PC-3, o método equivale ao procedimento. No momento em que o professor-coordenador 3 afirma que o método distribui a matéria pelo curso, dando-nos

uma visão global desse curso, a concepção de método está muito restrita à distribuição do conteúdo ao longo de um curso.

Na verdade, essa distribuição citada pelo PC-3 é consequência do método, mas não função dele. Segundo Anthony (1963), cabe ao método apresentar de maneira ordenada o material de linguagem, já que ele tem a função de pôr em prática o ensino de um determinado material linguístico (língua/linguagem), baseando-se em uma abordagem.

A meu ver, o problema da concepção do PC-3 está na escolha da palavra procedimento. É preciso tomar cuidado ao definir o método como procedimento. Primeiro é preciso ter consciência da teoria na qual se apoia para utilizar esse termo. Isso porque a palavra procedimento aparece com diferentes significados na literatura de ensino de línguas.

Segundo Richards et al. (2001), o termo procedimento está relacionado às técnicas realizadas em sala de aula. Para Anthony (1963), o termo procedimento também está relacionado à técnica, enquanto para Almeida Filho (2013), esse termo faz parte do método: “como método contam os procedimentos construtores das aulas e extensões delas” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 34). Devido a essa divergência de opiniões é preciso estar atento ao uso desse termo ao utilizá-lo para se referir ao método.

Nesse contexto, referente à concepção do PC-3, o uso do termo procedimento foi usado para conceituar o método, ou seja, para o PC-3 o método é “o procedimento adotado para o ensino tendo certa abordagem em mente”. Sendo assim, a conceituação do professor-coordenador 3 foge à concepção de método de Anthony (1963) e está mais próxima à ideia de Almeida Filho (2013).

Enquanto para o PC-3 o método é um procedimento adotado ao ensinar, para o PC-4, esse termo recebe uma noção um tanto ampla. Observe a opinião do PC-4 a esse respeito:

PC-4: Forma de fazer, agir, dizer, ensinar, seguindo os princípios e ordem. Os recursos que são utilizados para ensinar o inglês. O professor usa uma variedade de instrumentos para dar aula, seguindo a metodologia estipulada pela escola como, por exemplo, o método neurolinguístico, usado aqui na nossa escola.

Na definição do PC-4, podemos apontar alguns problemas quanto à concepção de método. Ao definir o que compreende por método, o professor-coordenador 4 utiliza diferentes verbos para conceituá-lo, o que demonstra uma incerteza quanto ao conceito e até mesmo a utilidade do método. Está mais próximo do conceito de método quando o PC-4 diz que seguem os princípios e ordem, pois o método tem realmente a característica de ditar a sequência das aulas, porém a maneira como o professor age, diz ou ensina tem muito mais a ver com sua prática do que especificamente com o método empregado. Contudo, afirmar que o método é a forma de agir, dizer, fazer e ensinar denota ao método uma carga significativa muito maior do que lhe é real, além de transmitir a ideia de que todos os professores dizem, agem, fazem ou ensinam da mesma maneira apenas por adotarem o mesmo método.

Outra questão a ser discutida é quando o PC-4 cita os recursos utilizados nas aulas como sendo um método. Essa concepção é um tanto enganosa, uma vez que o recurso deve ser entendido como um auxílio, o meio para obter um objetivo como, por exemplo: DVD, rádio, filme, música etc. Tudo isso funciona como apoio e

complemento de uma determinada aula a fim de alcançar um objetivo já pré-estabelecido pelo método que orienta a sequência de ação dessa aula. Além disso, mais uma vez aparece o termo metodologia com o sentido de método, como se pode notar na fala do PC-4: “o professor usa uma variedade de instrumentos para dar aula, seguindo a metodologia estipulada pela escola como, por exemplo, o método neurolinguístico, usado aqui na nossa escola”. Nessa citação, fica evidente que o PC-4 cita o método neurolinguístico, termo usado por ele, como exemplo da metodologia usada pela escola, ou seja, os dois termos sendo usados como sinônimos mais uma vez entre os professores-coordenadores dos institutos de idiomas que fazem parte desta pesquisa. Esse fato só comprova que não há só confusão entre os termos abordagem, método e técnica, mas começam a aparecer outros termos, tais como recurso e metodologia também de maneira equivocada.

A próxima fala analisada refere-se à concepção de método do PC-5. Observe que o conceito de método estabelecido pelo PC-5 tem muita relação com a proposta de Anthony (1963):

PC-5: O “método” seria a sequência de passos utilizada para se ensinar, sequência essa determinada pela abordagem seguida (ex. o paradigma presentation-practice-production), muito utilizado dentro da abordagem comunicativa, embora muito criticado pela questionável autenticidade de comunicação oferecida.

O último dos participantes apresenta uma concepção de método ligada à ideia exposta por Anthony (1963). Segundo o PC-5: “O ‘método’ seria a sequência de passos utilizada para se ensinar, sequência essa determinada pela abordagem”.

O interessante nessa passagem é mostrar que o PC-5 sente-se seguro ao definir o que ele compreende por método. Isso fica comprovado ao ser questionado sobre as aspas usadas no termo método.

A respeito dessa questão, o PC-5 diz que:

PC-5: preferi destacar a palavra método com aspas porque é um termo usado com diferentes sentidos em vários textos que já li sobre o assunto, por esse motivo achei melhor destacá-lo para indicar que essa é a minha opinião sobre o significado dessa palavra, claro com influência das leituras que já fiz.

Essa afirmação do PC-5 deixa claro que ele é um profissional que está atento aos assuntos da área. Dentre os cinco participantes da pesquisa, em relação à concepção de abordagem e do método, ele é o que apresenta uma noção mais ampla e aprofundada desses dois termos analisados até o momento.

Diante de concepções tão diferentes, mas ao mesmo tempo aplicadas para se referir ao método, fica claro que ainda há uma dificuldade em diferenciar tais termos a ponto de conseguir utilizá-los de maneira clara. O PC-3 apesar de ser menos preciso e detalhista também deixou claro que conhece os termos abordagem e método dos quais faz uso no cotidiano profissional. O PC-5 apresenta a sua opinião de maneira mais detalhada e abrangente, enquanto os PC-1, PC-2 e PC-4 mostraram ter dificuldade em diferenciar os termos abordagem e método, contribuindo para o uso equivocado dessas terminologias na área de ensino de línguas.

A concepção de técnica dos participantes

O conceito de técnica encontra-se alocado na terceira categoria da hierarquização estabelecida por Anthony (1963). A definição de técnica apresentada por esse teórico há cinquenta e um anos sofreu críticas e, conseqüentemente, no século XXI, o seu conceito e abrangência adaptam-se ao contexto atual, porém conservam a sua essência.

Segundo Anthony (1963), a técnica é a implementação, uma estratégia ou um artifício usado para que se alcance um objetivo proposto. Ela deve estar consistente com um método e, por conseguinte, de acordo com uma abordagem.

Na época em que Anthony (1963) escreveu o artigo *Approach, method and technique*, o teórico enquadra os recursos como parte integrante da técnica, fato que com o tempo foi distanciando-se dessa associação e, atualmente, conhecemos como recursos, materiais utilizados durante as aulas para complementar o ensino como, por exemplo: CDs, filmes, música, jogos etc. De acordo com Almeida Filho (2011), ocorre ao final do artigo a inclusão do que seriam hoje recursos no lugar de técnicas. Isso em nada desmerece a adiantada visão anthoniana de que precisávamos reconhecer as categorias, generalizações e relações hierárquicas no grande processo de ensino de línguas. Provavelmente, se o artigo fosse escrito hoje, o termo recurso faria parte da hierarquia clássica anthoniana. Isso porque, nos dias atuais, segundo Almeida Filho (2011), em decorrência das ações e especialmente da produção de experiências com e na nova língua, ficam previstos os vários recursos que viabilizam e intensificam as ações e as técnicas.

Para chegar ao objetivo proposto desta seção, isto é, apresentar as concepções de técnica de cada participante desta pesquisa, tomei como norte a seguinte pergunta: O que você compreende por técnica? Explique. Dê exemplos. A partir desta questão, baseando-se, também, nas demais perguntas do questionário foi possível chegar à concepção de técnica de cada entrevistado. Assim como os termos abordagem e método apareceram com sentidos bem divergentes, com o significado de técnica não foi diferente. É possível notar que esse termo também apresenta algumas dificuldades quanto à significação.

A fim de mostrar os diferentes significados atribuídos ao termo técnica, apresento a seguir as falas dos PC-1, PC-2, PC-3, PC-4 e PC-5, nessa respectiva ordem, nas quais é possível analisar as concepções de técnica de cada participante. Início com o excerto correspondente à opinião do PC-1:

PC-1: É um processo menor dentro da metodologia, um processo de sistematização. Conjunto de métodos. Para ensinar, podemos utilizar diferentes métodos, tomando como exemplo os sentidos visual, auditivo, sinestésico, usando todos ao mesmo tempo temos a técnica de ensino por meio da inteligência emocional.

O PC-1 atribui à técnica uma característica sistemática, ou seja, como se a técnica fosse um sistema dentro da metodologia. Em seguida, diz que é um conjunto de métodos. Na verdade, o método é realizado na prática por diferentes técnicas. Isso quer dizer que a técnica jamais é um conjunto de métodos. O que geralmente acontece é o método ser realizado por diferentes técnicas conforme já dito antes, mas o contrário não é possível. Também não ousaria dizer que a técnica é um sistema dentro da metodologia; primeiro porque metodologia aqui entendida pelo PC-1 é diferente do

conceito de metodologia adotado neste trabalho, conforme já foi definido por Borges (2010) em um momento oportuno; segundo porque o método e a técnica são distintos. A relação entre eles é estabelecida no momento em que a técnica auxilia e contribui para a execução de uma tarefa constituinte da sequência do método.

A maneira como o PC-1 expõe sua opinião sobre a técnica dá a impressão de que o método se divide em técnica, isto pode provocar a ideia de que ela seria uma ramificação do método, o que não é correto. Além disso, quando afirma que: “Para ensinar, podemos utilizar diferentes métodos, tomando como exemplo os sentidos visual, auditivo, sinestésico, usando todos ao mesmo tempo temos a técnica de ensino por meio da inteligência emocional”, fica claro que ele realmente acredita que a técnica é um conjunto de métodos, pois afirma que os sentidos são métodos e a junção deles constitui a técnica. Nessa afirmação aparece a comprovação de que o termo técnica confunde-se com o método, mas, na verdade, a frase dita pelo PC-1 não constitui o conceito de técnica nem tampouco o de método.

Para o PC-2, conceituar o termo técnica é de grande dificuldade. Isso fica evidente no trecho abaixo:

PC-2: A palavra técnica me remete a pensar em abordagem tecnicista. Algo voltado para o professor tem o poder, os alunos recebem as informações e não tem o direito de pensar. Fogem das minhas explicações e entendimento. Contudo, posso dizer que a gramática pode ser uma técnica empregada em aulas de idiomas e ter esta conotação.

A concepção de técnica apresentada pelo PC-2 é um tanto confusa e como ele mesmo disse foge de seu entendimento, porém, mesmo não estando seguro para conceituá-la, deixa claro que, ao pensar em técnica, logo se remete à abordagem tecnicista², o que também foge da conceituação de técnica da qual estou tratando neste trabalho. Além disso, o PC-2 cita a gramática como um possível exemplo de técnica, mas ela não pode ser considerada uma técnica, pois a gramática não passa de uma explicação do sistema linguístico de uma língua.

Ao mesmo tempo em que para o PC-2 é difícil definir o termo técnica, para o PC-3 a técnica apresenta um significado bem amplo e, por isso, merece alguns esclarecimentos.

Note a concepção do PC-3 a respeito da técnica:

PC-3: Técnica é o que acontece em sala de aula, como cada atividade em sala será trabalhada para melhor aproveitamento do aluno, com uso de material visual, áudio, livro, quadro etc.

Nesse caso, dizer que a técnica é o que acontece em sala de aula não está tão longe do conceito proposto por Anthony (1963), mas lhe dar essa conotação torna-a muito abrangente e corre-se o risco de atribuir à técnica funções que ela não tem. Anthony (1963), ao definir a técnica, afirma que ela é a implementação, o que acontece em sala de aula, contudo, na sequência, o teórico esclarece que se trata de uma estratégia, um auxílio, ou seja, o autor delimita o significado de técnica após tratá-la como o que acontece em sala de aula. Em seguida, o PC-3 afirma que a técnica é a maneira como cada atividade é trabalhada, sendo que a própria atividade é uma técnica

² Segundo Neubauer et al. (2007), essa tendência vê o aluno como um aprendiz por meio de estímulo e reforço, exigindo respostas prontas e corretas. Desse modo, o aluno torna-se condicionado e acrítico.

e não a maneira como ela é realizada na prática. O que determina a maneira de conduzir a atividade será o método e como pano de fundo a abordagem, mas à técnica cabe o papel de artifício para obter o resultado esperado.

O professor-coordenador 3 apresentou uma concepção de técnica bem próxima de sua concepção real. No entanto, é preciso atentar-se para dois problemas encontrados em sua concepção: o primeiro é não defini-la como o que acontece na sala de aula, pois está sujeito a ampliar o sentido do termo; o segundo é não torná-la responsável por nortear as atividades usadas durante o ensino, já que cabe ao método planejar e definir as técnicas aplicadas em sala de aula.

A concepção apresentada pelo PC-4 coloca a técnica como a junção de vários métodos. Isso fica claro no excerto seguinte:

PC-4: Conjunto de métodos e processos. O professor escolhe os métodos para serem aplicados em sala de aula. Existem diferentes técnicas que podem ser usadas para ensinar inglês: jornal, revistas, DVD, música, etc.

O professor-coordenador 4 apresenta uma compreensão de técnica muito particular e diferente do que propõem os teóricos que sustentam este estudo. Segundo o PC-4, a técnica é um conjunto de métodos e processos. Após fazer essa afirmação, o próprio professor-coordenador confunde-se na definição de tal termo e acaba utilizando a palavra método para se referir à técnica, como fica claro no trecho: “O professor escolhe os métodos para serem aplicados em sala de aula. Existem diferentes técnicas que podem ser usadas para ensinar inglês: jornal, revistas, DVD, música etc.”. Além disso, define os recursos DVD, jornais, revistas etc. como técnicas. Atualmente, os recursos são vistos como materiais que auxiliam o ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão do que foi explorado durante as aulas. De acordo com Almeida Filho (2011), a evolução das pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, fator responsável pela situação atual em que se encontra esse campo da ciência, não permite considerar como técnica qualquer tipo de recurso. Sendo assim, dizer que técnicas e recursos são sinônimos é uma afirmação conflituosa que gera confusões terminológicas como já foi constatado neste trabalho.

Por fim, analiso a concepção trazida pelo PC-5, na qual se nota um domínio maior do significado de técnica em relação aos demais participantes. Veja no trecho abaixo:

PC-5: A “técnica” seria uma atividade realizada durante a aula como parte da sequência do método (ex. uma information-gap-activity, utilizada no estágio “production” da aula para dar ao aluno a oportunidade de usar as áreas linguísticas apresentadas naquela aula, ou ainda uma sequência de “drills” feita durante o estágio “practice” para que o aluno consiga praticar aquelas áreas de maneira mais controlada antes de usá-la mais livremente no final da aula).

A concepção de técnica expressa na citação do PC-5 está de acordo com a conceituação de Anthony (1963). Segundo o PC-5, a técnica é uma atividade realizada durante a aula como parte da sequência do método. Essa noção mostra a função estratégica da técnica ao ser utilizada como um auxílio na execução de determinado método. A partir dos exemplos citados pelo PC-5, pode-se notar que a técnica funciona na prática como um meio de pôr em funcionamento aquilo que foi ensinado. Por esse motivo, é vista como um artifício para se alcançar o objetivo traçado pelo método.

Considerações finais

Ao final da apresentação das concepções que envolvem os termos abordagem, método e técnica, fica evidente que ambos os termos ainda despertam uma grande confusão quanto à sua definição. Além disso, muitas vezes são usados um pelo outro sem que o usuário perceba que se trata de termos diferentes quanto à concepção. A princípio, acreditava-se que a confusão terminológica era fruto da falta de formação específica, contudo, após me deparar com os primeiros dados, evidenciei que mesmo o PC-2 tendo formação na área de Letras, não obteve sucesso ao conceituar os termos abordagem, método e técnica, assim como o PC-1 formado em processamento de dados e o PC-4 graduado em Cinema.

Além disso, os resultados revelam que a ausência de formação específica e a má formação apontam para uma situação conflituosa diante de problemas de origem pedagógica, uma vez que o professor-coordenador, desprovido de uma formação linguística e pedagógica consistente, dificilmente compreenderia a profundidade significativa e funcional desses termos, tampouco saberia lidar com questões de ensino-aprendizagem vivenciadas em institutos privados de idiomas, ou seja, tanto a prática docente como a coordenação pedagógica podem ser comprometidas pelo desconhecimento teórico acerca da pedagogia do ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje. *Revista HELB*, Rio de Janeiro, v.5, n.5, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- _____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013. 113 p.
- ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *English language teaching*, London, v.17, n.2, p. 63-67, fev. 1963.
- BORGES, E. F. do V. Metodologia, Abordagem e pedagogia de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.2, p. 397-414, dez. 2010.
- CELCE-MURCIA, M. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, Los Angeles, v.25, n.3, p. 459-480, set. 1991.
- HOLMES, J. What's my methodology? *The ESPECialist*, São Paulo, v.21, n.2, p. 127-146, mar. 2000.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n.4, p. 13-24, mar. 1999.
- NEUBAUER, A. et al. Um olhar sobre a trajetória da Educação: dos paradigmas conservadores ao paradigma emergente. *Athena: Revista Científica de Educação*, Curitiba, v.8, n.8, p. 55-71, jun. 2007.
- NUNAN, D. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Phoenix: ELT, 1995. 264 p.
- RICHARDS, J. C. et al. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 p.

STAKE R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K. et al. (orgs.). *Strategies of qualitative inquiry*. Londres: SAGE Publications, 1998. p. 86-109.

Recebido em: 22/09/2015

Aprovado em: 05/03/2016

ANEXO

Entrevista Escrita – Questionário

- 1- Qual é a sua formação acadêmica? Em qual instituição realizou a graduação?
- 2- Você já realizou algum curso de pós-graduação, extensão, etc.? Qual (is)? Qual a carga horária do curso? Em qual instituição foi realizado?
- 3- Como você aprendeu inglês? Relate a sua trajetória como aprendiz de inglês.
- 4- Há quanto tempo você atua como professor de inglês? Por que escolheu trabalhar nessa área?
- 5- Há quanto tempo você trabalha como coordenador(a) de curso de inglês? Por que você acha que foi escolhido(a) para ocupar esse cargo?
- 6- Descreva o contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no qual você trabalha.
- 7- Descreva a sua função como coordenador(a) na instituição na qual trabalha.
- 8- O Instituto de Idiomas no qual você trabalha oferece algum curso de formação para os professores da Unidade? Se sim, quem ministra esse curso? Qual a carga horária? Que assuntos são abordados no curso? Com que frequência esse curso é realizado?
- 9- O que você compreende por abordagem? Explique. Dê exemplos.
- 10- O que você compreende por método? Explique. Dê exemplos.
- 11- O que você compreende por técnica? Explique. Dê exemplos.
- 12- O Instituto no qual você atua como professor(a) e coordenador(a) se apoia em alguma abordagem/método/técnica específica(o) de ensino de inglês? Qual? Como são realizadas as aulas baseadas nessa abordagem/método/técnica?
- 13- Como o Instituto escolhe uma determinada abordagem/método/técnica? Quem é responsável por essa escolha?
- 14- Você conhece ou busca informações teóricas que deem suporte à prática em sala de aula? Exemplifique.
- 15- Segundo o *site* desse Instituto de Idiomas, o ensino é baseado em métodos e recursos de ponta com o objetivo de preparar os alunos para a comunicação real? Por que você acha que foi escolhida essa abordagem/método/técnica? Como ela (ele) é utilizada(o) em sala de aula?
- 16- Cite exemplos de uma aula que segue a proposta de ensino dessa instituição.

Constituição de identidades étnico-linguísticas e práticas de letramentos em comunidades bilíngues/multilíngues de descendentes de poloneses no Paraná

Bernardete Ryba

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil
bernardeteryba@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.673>

Resumo

A pesquisa, apresentada neste artigo (e que se encontra em fase inicial), possui como objetivo abordar a constituição étnico-linguística e as práticas de letramentos em comunidades bilíngues/multilíngues de descendentes de poloneses situadas no Estado do Paraná, mais especificamente nos municípios de São Mateus do Sul e Cruz Machado. Como “pano de fundo”, apresentamos a fundação das primeiras escolas polonesas no Brasil – Paraná, por entender que o espaço escolar é um dos principais instrumentos para se atingir o propósito do conhecimento da cultura e do uso da língua e, portanto, fundamental para os imigrantes, principalmente para os mais jovens, que aportam outros países. Nesse enfoque, a escola propicia transitar em sociedades onde há identidades culturais múltiplas.

Palavras-chave: identidades étnico-linguísticas; práticas de letramentos; descendentes de poloneses.

Establishment of ethno-linguistic identities and literacy practices in bilingual/multilingual communities of Polish descendants in Paraná

Abstract

The research presented in this paper (which is in its initial phase), has the purpose of approaching the ethnic and linguistic constitution and literacy practices in bilingual/multilingual communities of Polish descendants located in the State of Paraná, more specifically in the municipalities of São Mateus do Sul and Cruz Machado. As a “background”, we present the foundation of the first Polish schools in Brazil – Paraná, considering that the school is one of the main instruments to achieve the purpose of culture knowledge and the use of language and, therefore, being essential for immigrants, especially for the younger ones arriving in other countries. In this approach, the school provides people with mobility in societies where there are multiple cultural identities.

Keywords: ethnic and linguistic identities; literacy practices; Polish descendants.

Introdução

Tomamos como base, neste artigo, para discutir a constituição de identidades, as ideias de Bhabha (2003) de que o ser humano se encontra em constantes atos de se reconstruir e se reinventar e que esses atos ocasionam (re)construções de suas culturas e de identidades; de Hall (2003, p.38) de que as identidades são “sempre incompletas”, estão sempre “em processo”, sempre “sendo formadas” e de Coracini (2003, p.13) de que a crise de identidade que muitos estudiosos acreditam estarmos vivendo é provocada pela “ideologia da globalização que pretende a homogeneização de tudo e de todos” e que “como que por efeito de resistência, as línguas minoritárias ou os dialetos

em vias de desaparecimento, os grupos marginalizados se rebelam, acirrando as diferenças, lutando por sua sobrevivência e por um espaço na sociedade”.

A unicidade da língua em um território nacional, ideal ainda perseguido por alguns, segundo Rodrigues (2002, p.11), é um mito, pois não há língua que seja, em toda a sua amplitude, um sistema uno, invariado, rígido:

Ainda que freqüentemente se defina cada língua como um sistema de comunicação [...]. Na realidade, toda língua, quer sirva a uma grande nação consideravelmente extensa e muito diferenciada cultural e socialmente, quer pertença a uma pequena comunidade isolada de apenas poucas dezenas de indivíduos é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes.

Além da língua portuguesa, considerada a língua oficial, há no Brasil, classificado pela UNESCO como um país multilíngue, de acordo com Bagno e Rangel (2005), cerca de 200 línguas diferentes – aproximadamente 170 indígenas e as demais trazidas por imigrantes. Essas línguas minoritárias – usamos aqui a definição de Dubois (2007) “toda e qualquer língua falada por uma minoria num estado nacional” – muitas vezes são “apagadas”, pois seus falantes e descendentes percebem que elas não são valorizadas/prestigiadas no meio social escolhido para viver. Uma dessas línguas minoritárias é a língua polonesa presente em algumas comunidades do Paraná.

A vinda para o Brasil, a religiosidade e a construção das primeiras escolas polonesas – para entender a constituição das identidades dos descendentes de poloneses

O fator preponderante que ocasionou a vinda de imigrantes poloneses para o Brasil foi a desagregação do país, ocasionada pelas invasões de três potências em fins do século XVIII: Prússia, Áustria e Rússia e, mais tarde, Alemanha. O esfacelamento do país trouxe também a desagregação da economia agrária, provocando a saída da terra natal. Em Wachowicz (1981, p.11), temos:

Foi este camponês, que viveu o regime senhorial no limitado mundo de sua aldeia ou de sua região, ou o filho do mesmo, que emigrou para o Brasil, não suportando as campanhas sistemáticas que os governos estrangeiros realizavam para tirar-lhe a propriedade da terra, as perseguições contra sua própria língua e cultura e o sistema agrário caótico. Esses fatores facilitaram a emigração orientada para o Brasil.

Foi pela situação vivida (medo da perda das terras e perseguição pelo uso da língua e cultura) que o patriotismo polonês/espírito nacionalista, denominado “polonidade” (segundo Wachowicz, 1981, p.11), adquiriu características de desconfiança, introspecção, submissão e ressentimento, sentimentos que foram trazidos para as terras brasileiras que os receberam nas imigrações. A Polônia dominada (impérios russo, prussiano, austríaco e, mais tarde, alemão) não possuía um estado capaz de promover o nacionalismo, ou seja, um sentimento nacional em sua forma tradicional. Segundo Hobsbawm (1990), esse nacionalismo ocorreu de forma particular e com características diferentes em contextos variáveis e foi feito sob a liderança de intelectuais poloneses com o objetivo de recuperar a independência do país. Ainda, segundo Hobsbawm (1990), o nacionalismo polonês voltou-se à recuperação do estado (Polônia), fundamentado mais na religião (catolicismo) que na “unidade lingüística”; havia muitos dialetos e línguas e o catolicismo polonês foi significativo para “manter viva” a consciência nacional polonesa.

A vinda desses imigrantes ao Brasil tinha o intuito de suprir a falta de mão de obra agrária, principalmente nas fazendas de café do país, ocasionada pela abolição da escravidão africana em 1888 – segundo Wachowicz (1970a), cerca de 45% localizaram-se no Rio Grande do Sul, 40% no Paraná e 15% em Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais.

Após chegarem ao Brasil e dirigirem-se às terras a eles destinadas, grande parte dos imigrantes estabeleceu-se em Santa Catarina, mas, logo a seguir, muitos vieram para o Paraná. Oliveira (2010, p.83) nos informa que “esse grande número prenunciava não apenas o impacto futuro que a comunidade exerceria sobre a sociedade local, mas também as novas formas de organização social e cultural que esta pouco a pouco adotaria”.

No Paraná, as maiores “colônias polonesas” (termo muito usado pelos próprios descendentes dessa etnia) são Curitiba, São Mateus do Sul, Mallet e Cruz Machado (WACHOWICZ, 1981). Uma vez fixados em suas colônias, iniciavam a construção de suas casas e de “estradas” (rudimentares) que lhes propiciassem alguma comunicação e faziam as primeiras plantações, a fim de assegurar a sua subsistência. A próxima etapa era a construção de uma capela ou igreja católica. Depois, segundo Wachowicz (1970b, p.19), “reuniam-se novamente os colonos, agora para resolverem o problema da alfabetização de seus filhos”. O mesmo historiador nos informa que o índice de analfabetismo na parte do território polonês sob o domínio prussiano era 3%; na região sob o jugo austríaco, 41% e 60% onde havia o domínio russo. Além disso, no Paraná, contar com a ajuda do governo esbarrava na falta de recursos materiais e humanos e “esse fato contribuiu para o retardamento da aculturação dessas populações na comunidade brasileira” (WACHOWICZ, 1970b, p.19), pois:

Era bem real a impossibilidade de se darem professores nacionais às crianças polonesas, ou de qualquer outra nacionalidade, devido ao fato do desconhecimento da língua portuguesa pelas mesmas. Como poderia o Governo, que ainda lutava com a falta absoluta de professores competentes para as próprias crianças brasileiras, proporcionar professores para os estrangeiros? (WACHOWICZ, 1970b, p.20).

Os imigrantes, diante desse fato, construíram as escolas para os seus filhos, via de regra, junto às capelas ou igrejas e procuraram trazer um padre polonês para ministrar as aulas. Lembramos aqui Woodward (2009, p.27), ao citar Hall (1990) e dizer que para afirmar determinada identidade “podemos legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado” e “o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica” – na busca por um padre polonês católico, os imigrantes contariam com as práticas de letramentos em língua polonesa, bem como com as práticas religiosas (e, o conseqüente, letramento litúrgico) de sua terra natal. A comunidade que não conseguia esse intento, contava, quase sempre, com a boa vontade das pessoas que faziam parte da comunidade (os colonos poloneses) que se dispunham a ensinar às crianças o que sabiam.

Como, em muitos aspectos, a vida dos imigrantes poloneses e seus descendentes que vieram para o Brasil é marcada pela fé católica e esse fato é um traço identitário que está intimamente ligado às práticas de letramentos escolares – escolas construídas junto às igrejas, padres sendo professores – apontamos, a seguir, algumas práticas religiosas que pudemos observar no município de Cruz Machado:

- Vigília de Natal – celebração/missa com a partilha de “oplatek”, pão ázimo feito de uma massa finíssima – mesmo processo como são feitas as hóstias da comunhão do catolicismo – conhecido como “pão dos anjos”.
- Bênção dos alimentos no sábado anterior à Páscoa – as famílias levam os ingredientes que serão usados na elaboração dos pratos a serem servidos no Domingo de Páscoa para que o sacerdote asperja água benta sobre eles.
- Confeção de “pisanki” – arte popular polonesa, tradicional na região da Cracóvia (de onde vieram muitos imigrantes). Os ovos de galinha são perfurados para a retirada da clara e da gema. São feitos desenhos simbólicos (com cera de abelha) e são coladas palhas dos grãos de trigo (que representam o pão – alimento abençoado por Deus) coloridas.
- Terços – prática de reza diária, comum principalmente na zona rural e, via de regra, em língua polonesa, realizada por volta das 18 horas. Em algumas casas, há um altar com imagens de santos, principalmente Nossa Senhora de Czestochowa (no Brasil, Nossa Senhora do Monte Claro).
- Missas de domingos e dias santos – rezadas em língua polonesa.
- Catecismos – ensinamentos religiosos direcionados às crianças – diversas preces e cânticos são ensinados em língua polonesa. Há a prática de letramentos litúrgicos em língua polonesa e portuguesa.

Essas práticas religiosas constituíram e constituem as identidades dos descendentes dos poloneses no Paraná e, de acordo com Durkheim (1954), citado em Woodward (2009, p.41) “a religião é algo eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas; os ritos são uma maneira de agir que ocorre quando os grupos se reúnem, sendo destinados a estimular, manter ou recusar certos estados mentais nesses grupos” e, ainda “sem símbolos, os sentimentos sociais teriam uma existência apenas precária”. Tendo em vista que em algumas práticas religiosas dos descendentes de poloneses há a presença de letramentos litúrgicos, lembramos Street (2014, p.205) que nos orienta que “estudos confirmam que a maior parte da aprendizagem ocorre fora dos estabelecimentos de educação formal. A maior parte da aprendizagem humana não ocorre em contextos formais”. No contexto religioso, há práticas de letramentos em língua portuguesa e polonesa.

Além das práticas de letramentos litúrgicos, verificamos que na localidade de Santana, situada no interior do município de Cruz Machado, em 2014, aconteceram aulas de língua polonesa no CELEM. A seguir, traremos à discussão algumas ideias e teóricos que nos embasam na questão letramentos.

Práticas de letramentos – mais um pouco de identidades

Embora, durante décadas, tenhamos usado somente a palavra “alfabetização” e a discussão em torno do aprendizado tenha se circunscrito em torno da premissa de que a apropriação da leitura e da escrita era constituída apenas de aspectos mecânicos e funcionais, restringida às habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos, hoje, consideramos que alfabetização e letramento são dois processos diferentes, mas indissociáveis, segundo Soares (2002). Esses dois processos envolvem processos cognitivos e metodológicos diferentes para cada pessoa e, de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), as pessoas percorrem longos e diferentes caminhos para compreender as características, o valor e a função da escrita.

Apenas com a aquisição da tecnologia da escrita – a alfabetização – não se tem entrada no mundo da escrita. É necessário o desenvolvimento de competências para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que as envolvem, ou seja, não basta apropriar-se da tecnologia – saber ler e escrever apenas como um processo de codificação e decodificação, mas é necessário apropriar-se das habilidades que possibilitem ler e escrever de forma adequada e eficiente nas diversas situações em que precisamos ou queremos ler e escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interações com diferentes interlocutores e para diferentes funções.

Por oportuno, lembramos que após mais de um século da época que marcou o início da criação de leis que estabeleceram o ensino obrigatório nas escolas públicas e gratuitas (1880), a difusão das ideias de Ferreiro e Teberosky (1985) fizeram crescer o interesse pelos temas alfabetização/letramentos, não só entre os pesquisadores, mas também entre grande número de professores. Segundo as autoras, o fracasso nas séries iniciais atinge de modo perverso os setores marginalizados da população. Também apontam para o fato de que a aprendizagem não é tarefa exclusiva da escola; em Ferreiro e Teberosky (1985, p.11), temos:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia.

Com relação às práticas de letramentos nas comunidades de imigrantes e seus descendentes, lembramos Jung (2002, p.1187), que nos diz: “As práticas de letramento são o local em que alguns conflitos emergem, uma vez que o letramento em português representa a cultura dominante e, nesse sentido, torna-se uma ameaça à identidade étnico-lingüística local”. Como as pessoas participam de diferentes círculos em suas vidas: família, religião, escola, possuem, em cada um desses círculos, diferentes letramentos e essas participações constituem as identidades da linguagem.

Ao tomarmos como definição de letramento a explicação de Soares (2001, p.17-18): “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” e a explicação de que “nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que está introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”, depreendemos que letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, mas também de fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Para que haja condições para o letramento é necessário acontecer a escolarização efetiva. O letramento possui duas faces: a individual (vista como atributo pessoal das faculdades de ler e de escrever) e a social (vista como fenômeno cultural, conjunto de atividades sociais que exigem o domínio da língua escrita e a capacidade de compreender diferentes textos).

Estudiosos que entendem que o letramento refere-se a “o que as pessoas fazem com as habilidades da leitura e da escrita em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p.72) formam a corrente do letramento “funcional” – o indivíduo precisa estar apto a “funcionar” em um contexto social e isso só será possível se as suas habilidades

de escrita e leitura estiverem suprindo as suas necessidades de usos naquele contexto (aqui entendido como grupo social, comunidade). O letramento funcional propicia a sobrevivência do indivíduo na comunidade, pois, em todos os momentos, habilidades de leitura (placas nas ruas, placas nos ônibus, ofertas em mercados, etc.) e de escrita (anotar recados, escrever bilhetes, etc.) são exigidas das pessoas.

Há também, segundo Soares (2001, p.74-75), estudiosos que caracterizam o letramento como conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, “responsáveis por reforçar, questionar ou modificar valores, tradições e formas de distribuição de poder nos contextos sociais”. Street (1984) nos orienta que letramento é o conjunto de práticas sociais e concepções de leitura e escrita que não podem ser dissociados de determinado contexto. O autor denomina o letramento de “ideológico”, pois as práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura resultam em modificações/conservações sociais; nesse caso, o letramento é visto como um instrumento transmissor de ideologia.

Cabe à escola, nos moldes da sociedade atual, promover o letramento (embora esse não seja o único meio de se adquirir/desenvolver letramento); nesse contexto (escolar), o letramento é (ou deveria ser) um processo contínuo que provê crianças, jovens e adultos das habilidades, conhecimentos, crenças e valores essenciais e capazes de torná-los indivíduos integrados e participantes da sociedade – cidadãos. Para alcançar tal objetivo, a escola “elege” alguns conhecimentos, algumas práticas de leitura e escrita, organiza-as no “tempo escolar” (espaço de tempo que os indivíduos se fazem presentes na escola) e os avalia para a continuidade do processo, através de formas tradicionais (avaliações, trabalhos escolares) ou não (atividades diferenciadas pensadas em função de determinado conteúdo de conhecimento). É verdadeira a observação feita por Moita Lopes e Rojo (2004, p.46), enfatizada em Rojo (2009, p.89):

São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para fazer escolhas éticas [...]. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo é tarefa crucial da escola na construção da cidadania [...]

e, as práticas de uso da escrita, segundo Signorini (2008, p.125), estão sempre

Areladas à história individual do escrevente/leitor (papéis assumidos, posição social, objetivos, etc.) e da(s) comunidade(s) de que participa (estruturas da ordem social e política, divisão do trabalho, tradições culturais, etc.), bem como aos diferentes campos de atividades do cotidiano e suas respectivas instituições de referência: atividades relacionadas ao lar (família), à escola e ao trabalho (Barton, 1991); e também à religião.

Ao falar do letramento escolar, lembramos de Ferreiro e Teberosky (1985, p.11) que nos alertam que o processo é iniciado “muito antes do que a escola imagina” e Street (2006, p.472) que diz que “o fato de uma forma cultural ser dominante é disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento”. O letramento padrão (escolar) é apenas uma das variedades e a escolha por uma delas (variantes) é igualmente uma questão de poder. Jung (2007, p.85), embasada nos ensinamentos de Street, nos traz que as práticas de letramentos “seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada”.

Na escola, de acordo com Street (2014), ainda hoje, prevalece a tendência tecnicista que está fundamentada na ideia de que o letramento é um saber abstrato que se sustenta em operações mentais e, nesse caso, saber ler e escrever não dependeria de outros conhecimentos e o seu ensino (da leitura e da escrita) atenderia às necessidades do mercado de trabalho. Para formar cidadãos críticos e participantes da sociedade, deveria haver, por parte da escola, letramentos com a finalidade de promover a aprendizagem de conhecimentos que levassem ao desenvolvimento integral, intelectual e social dos alunos que almejem a verdadeira cidadania; a educação não pode se valer somente da reprodução de conhecimentos, pois ela é o lugar da transformação.

Embora haja uma tendência, tanto por parte da escola, como por parte das políticas educacionais, em escolher a língua inglesa (a língua espanhola também vem conquistando o seu espaço) para compor a grade curricular; no Estado do Paraná, em meados da década de 80, com a redemocratização do país, os professores de línguas estrangeiras, organizados em associações, lideraram um amplo movimento pelo retorno da pluralidade da oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas, através dos CELEMs. Dessa forma, os CELEMs oferecem várias línguas dentro de suas possibilidades e as comunidades escolhem as línguas que mais lhes convêm, conforme prescrito nas DCEs.

O referencial teórico que sustenta o documento das DCEs é a pedagogia crítica “que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade” (PARANÁ, 2008, p.52). Assim, a proposta para as aulas de LEM, dentro das DCEs, baseia-se na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin, que concebem a língua como discurso, propiciando

Um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade lingüística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social (PARANÁ, 2008, p.53)

Para Bakhtin (1988), não há discurso individual, pois a construção (do discurso) se dá no processo de interação e em função do outro. Sob essa visão, o ensino de língua estrangeira deve pautar-se no contexto da interação verbal e não no sistema lingüístico. Segundo as DCEs (2008, p.55):

No ensino de Língua Estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. [...] ensinar e aprender língua é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independente do grau de proficiência atingido.

Portanto, o ensino de língua estrangeira tem como objetivo contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar criticamente no mundo e capazes de transitar em sociedades onde há identidades culturais múltiplas. O CELEM é uma das formas de descendentes de imigrantes aprenderem/praticarem a língua de seus pais/avós e conhecerem um pouco mais da cultura de seus antepassados. Ao observarmos as práticas de letramentos presentes no CELEM da localidade de Santana, no município de Cruz Machado, vimos que eram trabalhados aspectos culturais da Polônia, como esses traços identitários chegaram ao Brasil e como são vivenciados atualmente. Consideramos esse procedimento de grande valia para as pessoas que frequentavam o

CELEM, pois ele corrobora as ideias de Bhabha (2003) de que o ser humano encontra-se em constantes atos de se reconstruir e de se reinventar.

Conclusão

Procuramos traçar, neste artigo, algumas considerações iniciais (tendo em vista a pesquisa estar também em fase inicial e haver muito a ser estudado) sobre a constituição de identidades étnico-linguísticas presentes nos municípios de São Mateus do Sul e de Cruz Machado, ambos no interior do Estado do Paraná e constituídos em grande parte por descendentes de imigrantes poloneses. Junto às verificações “in loco” sobre traços identitários presentes em práticas religiosas e práticas de letramentos, trouxemos algumas ideias e ensinamentos de pesquisadores e estudiosos nos assuntos (identidades e letramentos). Para corroborar o abordado no artigo, transcrevemos a seguir dois trechos de duas entrevistas realizadas com descendentes de poloneses em São Mateus do Sul (as identidades dos informantes serão mantidas em sigilo).

(01) “Meus avós e meus pais sempre falavam o polonês em casa. A minha primeira língua foi o polonês [...] comecei a aprender o português quando ia brincar com os vizinhos e depois ao ingressar na escola”. (E.J.D.)

(02) “Quando fomos à escola, nas séries iniciais, sofremos um pouco porque a professora exigia que tudo fosse falado em português e às vezes misturávamos as línguas... um pouco português, um pouco polonês ... [...] temos muita influência nos costumes e tradições, principalmente na religiosidade, visto que são católicos fervorosos... as orações antes das refeições também são feitas em polonês, principalmente nos encontros da família [...] também no sábado de aleluia era realizada a bênção dos alimentos ...sempre participávamos ajudando minha avó a levar os alimentos em cesta de vime para o padre benzer”. (L.R.G.)

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia K. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 395 p.
- CORACINI, M. J. R. F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. 385 p.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2007. 653 p.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985. 284 p.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 133 p.
- HOBBSAWM, E. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 117 p.
- JUNG, N. M. A relação entre identidade de gênero, identidade étnico-linguística e as práticas de letramento em uma comunidade multilíngüe no Brasil. *II Simpósio Internacional de Bilinguismo*. Universidade de Vigo. Disponível em: <www.webs.uvigo.es/ssl/actas_2002/05/05>, p.1187-1206, 2002.

- _____. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de Oliveira (Orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola/Ed. UEPG, 2007. 150 p.
- OLIVEIRA, M. de. Organizações sociais dos imigrantes poloneses e seus descendentes em Curitiba (Brasil, 1890-1938). In: MARTINS, I. L.; HECKER, A. (Orgs.). *E/imigrações: histórias, culturas, trajetórias*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010. 326 p.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED, 2008. 88 p.
- RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.11-25.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. 127 p.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: MARCUSCHI, L. A.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 192 p.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 125 p.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2002. 125 p.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.
- _____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, n.8, p.465-488, 2006.
- _____. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. 238 p.
- WACHOWICZ, R. C. A “febre brasileira” na imigração polonesa. In: *Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa*. v. I – Ano 1970. Curitiba: Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970a. 128 p.
- _____. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: *Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa*. v. II – Ano 1970. Curitiba: Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970b. 128 p.
- _____. *O camponês polonês no Brasil*. Curitiba: Fundação Cultural Casa Romário Martins, 1981. 149 p.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 133 p.

Recebido em: 29/09/2015

Aprovado em: 07/07/2016

A negligência e a preguiça dos naturais no governo do Morgado de Mateus – aspectos discursivos e ideológicos veiculados em um ofício ascendente

Renata Ferreira Munhoz

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
renatamunhoz@usp.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.813>

Resumo

Este artigo analisa o discurso formulado pelo Morgado de Mateus, governador e capitão-general da capitania de São Paulo, sobre os modos de vida e costumes dos habitantes de sua área de governo. Tal discurso, contido em um ofício enviado a seus superiores em Portugal, contém marcas de cunho avaliativo, a partir das quais se vislumbram aspectos semânticos que revelam padrões ideológicos e intersubjetivos próprios do período setecentista. Com base no tratamento filológico de edição textual, realiza-se a análise discursiva a partir do viés teórico e metodológico da *Teoria da Avaliatividade* formulada por Martin e White (2005). Revela-se, desse modo, a esfera semântica de um texto administrativo aparentemente protocolar, mas que retrata de forma bastante expressiva a negligência e a preguiça dos habitantes da capitania de São Paulo.

Palavras-chave: Filologia; Análise do Discurso; Teoria da Avaliatividade.

The negligence and the laziness of the inhabitants of Brazil during the government of Morgado de Mateus – discursive and ideological aspects within an official letter

Abstract

This paper analyzes the discourse about the ways of life and the habits of the inhabitants of the São Paulo captaincy. The author was *Morgado of Mateus*, governor and captain general of that captaincy. The official letter, in which the discourse is written, was sent to his bosses in Portugal. The appraisal expressions show the semantic aspects of the discourse that reveal ideological and inter-subjective standards of the eighteenth century. Based on the philological edition of the handwritten text, the discursive analysis is supported by theoretical and methodological view of the *Appraisal System Theory*, a theory by Martin and White (2005). This analysis shows, therefore, the semantic level of an administrative and apparently formulaic official letter, but that expressly addresses the negligence and the laziness of the inhabitants of São Paulo captaincy.

Keywords: Philology; Discourse Analysis; Appraisal System Theory.

Introdução

Este artigo registra análises de cunho filológico e discursivo em um ofício manuscrito setecentista, produzido pelo quarto Morgado de Mateus, Dom Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão. Como governador e capitão-general da capitania de São Paulo no período

de 1765 a 1775, o Morgado de Mateus constantemente transmitia seus posicionamentos e opiniões sobre a área de seu governo a seus superiores em Portugal.

Por conta do destaque das marcas de valoração contidas no discurso, adotou-se o pressuposto teórico e metodológico de análise prescrito pelos australianos Martin e White (2005), a *Teoria da Avaliatividade*. Esse aporte permite que se observe a maneira como os autores retratam seu posicionamento pessoal, como constroem sua identidade e de que forma expressam tal *ethos* diante dos interlocutores, conforme orientam Martin e White (2005, p. 40).

Além da metodologia de análise empregada, trabalha-se o aspecto da intertextualidade. Isso porque o discurso do Morgado de Mateus retoma, por vezes de maneira literal, os dizeres da política pombalina contidos em outros documentos oficiais do período histórico.

Pretende-se, pois, exemplificar a maneira como os governantes ultramarinos produziam seus discursos oficiais. Ao apoiarem-se em diretrizes políticas já legitimadas socialmente pelo governo central, os governantes trabalhavam aspectos relevantes da ideologia coeva e, ao mesmo tempo, gerenciavam suas relações com os interlocutores.

A fim de retratarem-se essas questões contidas no discurso do Morgado de Mateus, o artigo organiza-se da seguinte forma: após esta breve introdução, apresenta-se a transcrição semidiplomática do documento a ser analisado, a fim de situar melhor as observações posteriores. A seguir, introduz-se uma breve abordagem de cunho filológico. Finalmente, antecedendo as considerações finais, apresentam-se as análises acerca do discurso veiculado no documento oficial setecentista.

O documento em análise

O manuscrito enviado pelo governador e capitão-general da capitania de São Paulo ao Secretário do Reino, Conde de Oeiras (Sebastião José de Carvalho e Melo, posteriormente, o Marquês de Pombal), foi formatado pela espécie documental “ofício”. Por se tratar de um documento não-diplomático, que não contém suas partes completamente orientadas por fórmulas, o ofício oferece ao autor maior liberdade redacional. A escolha por este testemunho deve-se a essa maior abertura na redação, que ultrapassa a padronização e fixidez das fórmulas diplomáticas.

O conteúdo da informação é o fato de o Morgado de Mateus ter tomado a resolução de implantar a agricultura na capitania. Em virtude da extrema pobreza do local, exemplificada pela Vila de Santos, onde o governador ficara desde sua chegada de Portugal, o autor informa sobre os planos de lá instalar fábricas de algodão e de louça. Para tanto, afirma ter se adiantado em mandar virem tecelões do Rio de Janeiro para implementar a atividade industrial na região. Como argumento a seus projetos, demonstra a importância de realizar-se uma atividade econômica no local. Infere, nesse propósito, ser o desvio da rota do ouro, que já não passava pela capitania de São Paulo, a causa de tamanha pobreza.

Embora a versão fac-similar do documento esteja disponível em meio digital a partir da microfilmagem realizada no âmbito do Projeto Resgate Barão do Rio Branco, optou-se por trabalhar com a edição semidiplomática do documento. Tal edição visa a facilitar a leitura dos

pesquisadores contemporâneos pela codificação tipográfica de grafias manuscritas, nem sempre de fácil compreensão.

A edição semidiplomática surgiu da necessidade de fixação de um modelo de reprodução textual capaz de auxiliar tanto pesquisas históricas quanto linguísticas. Nessa perspectiva, a transcrição apoia-se nas “Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos” estabelecidas por um conjunto de pesquisadores durante o 2º. Seminário “Para a História do Português do Brasil” em 1998, conforme Cambraia et al. (2001, p. 13).

De modo sucinto, as normas adotadas visam ao estabelecimento fidedigno da lição original do texto. Para tanto, mantém-se a grafia e pontuação originais, sem atualização para as normas ortográficas em vigor atualmente. As fronteiras de palavras também são reproduzidas conforme a versão manuscrita, mantendo-se a união de palavras cuja escrita continha elemento de ligação. A transcrição é justalinear, de modo a manter a mesma posição dos parágrafos. Desenvolvem-se as abreviaturas, grafando em itálico as partes inexistentes no texto manuscrito.

Apresenta-se, a seguir, a referida transcrição do ofício manuscrito dentro de uma caixa de texto para melhor distinguirem-se seus limites:

<i>Número cinco</i>
I
<i>Illustrissimo e Excellentissimo Senhor</i>
He muito notavel a summa pobreza aque
5 se achão reduzidos a mayor parte dos habitantes desta Villa;
constandome que a esta proporção sucede o mesmo nas outras terras
desta Capitania: elles se achão faltos de todo o necessario para
as comodidades da Vida, a the do proprio sustento, porque quazi
todo lhe vem de fora, nascendo esta miseria, da negligencia com
10 que estão vendo e conservando a apenas suas Casas, Largas Campi-
nas todas cobertas de arvoredo e espessamata sem utilidade algu
a. Senão fosse o pequeno cabedal que aqui dispendemos Solda-
dos desta pouca tropa paga que se conserva; e a necessidade que obri-
gaos habitadores de Serra assim a decerem a este Porto para se
15 proverem de alguns alqueires de Sal que de mezes a mezes trã
portaõ alguns pequenos Navios; ja de todo estariã despovoada.
Os seus Edificios ainda mostraõ em partes a riqueza
que tiverã os seus antepassados no tempo em que o Ouro das mi-
nas corria por este Canal; porem a dipoes que o dito ouro passou
20 pelo Rio de Janeiro, adonde he mais conveniente porque se evita
o risco de Mar, que não he taõ pequeno que corredeste, aquelle Porto;
Sendo a riqueza do Ouro que aqui ficou hua felicidade tranzitoria

paraaquelles em cujas maos estava; pois não podiapermanecer
 não havendo emque seempregase desorte queo rendimento
 25 fizese circullo, ouretrocesso outraves paraseupropiodono; pouco
 apoucosefoi diminuindo com os quotidianos gastos da vida,
 athe que de todo seveyo aextinguir; de maneiraque jahojese
 não acha aqui dinheiro se não namaõ de huns tantos Comer
 ciantes que aindahoje conservaõ humpequeno negocio.

30 Dezejando eu de alguasortedar remedio atantos
 damnos, passei huaOrdem atodas as Cameras paraque obriga-
 sem afazer plantaçoẽs dealgodaõ. Tratei com os principaes
 Mercadores daterra paraque se juntassem paracomprar por
 precos certos todo o que viesse. Tenhomandado vir doRio de Ia
 35 neiro Mestres de fabricar odito algodaõ com os seus teares, paraes-
 tablecer fabrica nestaterra. Tenho falado ahum homem eote
 nhodisposto para haverdeerigila egovernala. Tenhoesperancas bẽ
 fundadas deque haverá quem queiraconcorrercomdinheiros para
 os primeiros fundamentos.

40 O mesmo tenho praticado para ver se posso
 estabelecer alguas fabricas delouça pelo excelentebarro que hadeque
 sefazem couzas uteis, ecuriozas.

Todas estas ideas estaõ muito nos seus principios,
 Deos queira ajudarme para as aperfeicoar, e Vernoestado que
 45 lhes dezejo.

Deos *Guarde aVossa Excellencia* Villa de Santos em
 19 de Agosto de 1765
Illustrissimo e Excellentissimo Senhor Conde
 de Oeyras.

50

Dom Luis Antoniodesouza.

Esse ofício, produzido em 19 de agosto de 1765 na Vila de Santos e enviado a Portugal ao Conde de Oeiras, foi catalogado por Arruda (2002, p. 352).

Aspectos filológicos

O ofício anteriormente transcrito foi grafado de próprio punho pelo Morgado de Mateus. A prática de um governante redigir textos oficiais de sua Secretaria de Governo de maneira autônoma, sem contar com a mão de secretários ou escribas, é um fato pouco recorrente no período. Em geral, os governantes ditavam os conteúdos a seus funcionários e apenas assinavam de próprio punho. Dessa prática resultam poucos registros de algumas figuras históricas, o que dificulta o reconhecimento de sua caligrafia. No entanto, essa

dificuldade não se verifica nos estudos que envolvem o Morgado de Mateus, uma vez que grafava de próprio punho grande parte da produção documental de seu governo.

Por sua prática constante de exercitar a “arte de debuxar”, como ele próprio referia-se à escrita, foi chamado pelo grande historiador Taunay (1945, p. 91) de “o homem que não tinha preguiça de escrever”. Em contrapartida, pelo mesmo motivo, foi criticado pelo Conde de Oeiras. O primeiro ministro do Rei Dom José I manifestou sua aversão a trabalhos manuais em um ofício enviado ao governador de São Paulo, em que o orientava a dedicar-se a afazeres de mais relevância ao Real Serviço. Nesse sentido, a escrita era rebaixada para a esfera dos afazeres mecânicos e manuais, de menor *status* social.

A versão original desse ofício encontra-se arquivada no Arquivo Histórico Ultramarino em Portugal. A divulgação do conteúdo informacional foi viabilizada pela versão digital disponibilizada pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco a partir do processo de microfilmagem. Entretanto, a análise codicológica, que demanda o contato direto com o suporte, teve de ser realizada no próprio Arquivo português.

O original autógrafo encontra-se descrito pelo Catálogo de documentos manuscritos avulsos referentes à capitania de São Paulo do Arquivo Histórico Ultramarino, sob a cota descritiva AHU_CU_023-01, Cx. 23, D. 2241.

O suporte material é cartáceo, um papel amarelado e resistente, feito à base de tecidos, como grande parte dos papéis da segunda metade do século XVIII. A filigrana encontrada, um brasão com arabescos florais e uma árvore no cimo, demonstra que o papel era da marca holandesa “D & C Blauw”. O suporte não tem pautas. Conta com um carimbo preto circular de 25 mm de diâmetro, da Biblioteca Nacional – Seção Ultramarina antecedendo a mancha. Há ainda o carimbo oval do Arquivo Histórico Ultramarino, de 10 mm de diâmetro, ao final da mancha.

Além desses detalhes observados graças à consulta ao original, há ainda as marcas de dobradura. Esse tipo de marca permite que se compreenda a maneira como a correspondência fora enviada ao Reino. O ofício em análise, por exemplo, contém um vinco indicativo de dobra ao meio, certamente realizada para que o papel coubesse no envelope (sobrescrito). Observam-se, ainda, três marcas decalcadas em relevo redondo encostadas à marca do vinco, indicando a colocação de três selos quando a correspondência já estava contida no sobrescrito. Interessante ressaltar que nem sempre os papéis a serem despachados eram acondicionados em um envelope (sobrescrito). Comumente, as dobraduras permitiam que o verso do próprio papel se tornasse o sobrescrito.

A tinta empregada era a ferrogálica, cujo excesso de ferro pode ser visualizado pelo brilho contido nas letras do manuscrito. O excedente da substância causa também marcas de corrosão facilmente observáveis no suporte.

Sucintamente descritos alguns aspectos filológicos do documento, parte-se para a análise de ordem discursiva do original autógrafo anteriormente reproduzido.

Análise do discurso

Uma vez que o discurso empregado no ofício apresenta marcas do posicionamento do autor, selecionou-se a proposta australiana “*The appraisal system*” (MARTIN; WHITE, 2005), traduzida para o Português como “Teoria da Avaliatividade”, para embasar as análises. Isso porque o exemplar da documentação oficial administrativa setecentista estudado apresenta elementos subjetivos que indicam a perspectiva do autor no texto. Essa perspectiva é apresentada por meio de marcas linguísticas destacadas ao longo da abordagem a seguir. Ressalta-se, no entanto, que os elementos de ordem subjetiva empregados pelo autor apoiam-se sempre nas ideologias e convenções em voga naquele período. Tal correspondência é comprovada por meio da exemplificação da intertextualidade apoiada em documento oficial da época.

Sendo assim, as marcas linguísticas indicativas de valoração são estudadas devidamente por meio do sistema da Avaliatividade, que possibilita estudar o “conjunto preciso dos sistemas gramaticais que realiza estas categorias semânticas [que revelam o posicionamento do autor, com elementos (inter)subjetivos como gostos, emoções e avaliações normativas], descrevendo-os de forma teoricamente motivada, e não os deixando ao arbítrio da intuição” (AZUAGA, 2003, p. 50). Assim, a teoria da Avaliatividade ambiciona compreender como os autores constroem seu *ethos*; como se posicionam diante dos potenciais destinatários; e como organizam o discurso para atingirem o que intencionam com seus textos.

Esse aporte teórico e metodológico apoia-se na estrutura de três subsistemas: *atitude*, *engajamento* e *gradação*. Por meio da *atitude*, observa-se como o autor posiciona-se, de modo a retratar explícita ou implicitamente três instâncias: os seus sentimentos (afeto), pareceres sobre outras pessoas (juízo) e visões sobre coisas (apreciação). A *gradação* tem a função de intensificar ou mitigar significações. Divide-se em força, que gradua as avaliações, para intensificar ou mitigar os significados; e foco, que gradua contextos não possíveis de gradação. O *engajamento*, por sua vez, trata de vozes diversas da autoral no discurso. Por meio da expansão dialógica, o autor demonstra adesão a posicionamentos de outrem, enquanto repele outros pontos de vista pela contração dialógica.

Em acréscimo a essa proposta teórico e metodológica apontada, emprega-se o *Diretório dos índios*¹ como base para a comprovação de que o discurso do texto esteja filiado à tradição ideológica coeva. Trata-se de um documento pombalino de 95 artigos, publicado em 1757, dois anos após sua elaboração por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, na então administração do Grão-Pará e Maranhão. A proposta central do texto é a de incluir os índios entre os colonizadores brancos. Para tanto, um dos tópicos é a necessidade de se adotar a língua portuguesa como idioma único, em detrimento da então falada língua-geral. Outro item trabalhado é o distanciamento dos indígenas nativos do Brasil como superiores aos africanos, a quem deveria ser reservada a tratativa de “negro”.

Assim sucintamente apresentado o embasamento, segue-se com a análise do manuscrito oficial em questão.

¹ *Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário.* Disponível em: <http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>.

Em primeiro lugar, cabe destacar que a temática central do ofício é a de transmitir a Portugal, de maneira pejorativa, a forma como viviam os moradores da Vila de Santos. Para tanto, logo após a fórmula da saudação de abertura, o autor inicia: “He muito notavel assummapobreza aque | se achaõ reduzidos amayorparte dos habitantes destaVilla;” (linha 4). No fragmento, a *gradação de força* do epíteto “suma” intensifica o conceito de “pobreza”, indicando o seu nível máximo. O atributo “reduzidos” implica a valoração de polaridade negativa, em que o *juízo* denota a estima social do autor de modo a retratar sua ideologia. A carga semântica comprova que o autor considera positiva a vida com posse de mais recursos. Essa visão é a do autor, como estrangeiro que retrata a situação local com base em suas vivências pessoais, o que é chamado por Van Dijk (2012, p. 36) de “modelo mental”. Dessa forma, não é possível assegurar que essa visão negativa sobre seu modo de vida pudesse existir entre os próprios moradores da Vila de Santos.

Diante dessas possíveis vozes opostas a suas considerações, introduz-se o tópico com a *contração dialógica*, restringindo posicionamentos contrários pela afirmação em duas ocorrências, “He muito notavel” (linha 4) e “constandome que” (linha 6). O uso desse recurso pressupõe a existência de visões diversas dessa asserção, provavelmente a dos próprios habitantes acerca de si mesmos. Cômico dessa polêmica, o Morgado de Mateus resguarda seu *ethos* enquanto aquele que pronuncia conceitos comprovadamente verdadeiros. Serve-se do detalhamento da descrição com que prossegue o texto ao longo de todo o primeiro parágrafo. Emprega, para tanto, repetidos usos da *gradação de força* de grau alto: “suma pobreza”, “a maior parte”, “faltos de todo o necessário”, “quase tudo lhe vem de fora”. Esse detalhamento hiperbólico reforça o estado de decadência de recursos em que se encontravam os moradores. Na linha 9, o termo anafórico “miséria” retoma a descrição depreciativa anterior e introduz um novo viés.

Ainda nas primeiras linhas, serve-se também da Reação contida no termo “notável” para introduzir sua *atitude de juízo* de estima social de polaridade negativa, com que julga a situação a partir de seus conceitos ideológicos acerca da prosperidade. Essa caracterização pejorativa das condições de vida na vila estende-se, segundo ele, a outras localidades da capitania de São Paulo, onde os moradores “se achaõ faltos de todo onecessario para | as comodidades daVida, athe doproprio sustento,” (linha 7). A *gradação de força* escalona o fato de não terem o “necessário para as comodidades” e, em última instância por meio do advérbio “até”, não terem condições para o “próprio sustento”. Aparentemente refere-se aos habitantes, alvos reais da crítica, como vítimas de um processo. Usa para isso a voz passiva, com que omite o tom de acusação e suscita um teor mais paternal em relação a seus governados.

Na mesma vertente, vale-se da estratégia intersubjetiva de caracterizar mais explicitamente as circunstâncias do que as pessoas, sobre quem de fato faz as críticas. Decorre daí a predominância da *apreciação* em detrimento de *juízo* em grande parte dos documentos do *corpus*. Ao apreciar negativamente os aspectos censurados, o autor intelectual do ofício demonstra poupar os responsáveis pela situação a fim de comprovar sua visão benevolente.

Tal postura ganha um novo contorno quando se insere o termo “negligência” na linha 9, para rotularem-se de forma mais direta os próprios moradores da Vila de Santos. Mesmo

assim, retrata-se apenas a falta de cultivo ao redor de suas casas, ainda sem julgamentos. Pode parecer que uma *apreciação* tenha polaridade neutra, como quando se diz que há “largas campinas” (linha 11) e “espessa mata” (linha 12) ao pé das casas. Entretanto, levando-se em consideração a polaridade semântica da sentença completa, considera-se negativa a avaliação do autor ao retratar como negligente a falta de trabalho dos moradores, que não transformavam essas campinas em espaços de cultivo da lavoura.

Desse modo, o primeiro parágrafo concentra-se nos limitados meios de sobrevivência do povo, sem os quais “já detodo estariadespovoadas” (linha 16): os rendimentos dos soldados e o comércio do sal. Os dois exemplos citados não são aleatórios. Ao empregar por duas vezes a *gradação* de *força* de grau baixo, o autor mitiga o tamanho das tropas existentes, de modo a exaltar sua importância: “Senaõ fosse opequeno cabedal que aqui dispndemos Solda- | dos destapoucatropa pagaque seconserva” (linha 12). Embora “pequeno”, é esse cabedal dispendido pelos soldados empregados na “pouca” tropa que garante a sobrevivência da população no local. A esse capital somam-se os lucros “de alguns alqueires de Sa” (linha 15) comercializados no Porto de Santos aos moradores “deSerra assima” (linha 14). Reforça-se com o grau médio da *gradação* “alguns” a importância do comércio. Os dois exemplos contam com *gradação* de sentido reverso, em que aparentemente a significação é mitigada, com a finalidade de se exaltarem as medidas centrais do governo do Morgado de Mateus: a militarização e o desenvolvimento do comércio à prosperidade local.

O segundo parágrafo discorre sobre o antigo estado de abundância, o que fundamenta a abordagem desenvolvida pelo autor no primeiro parágrafo do ofício. A maior parte dos habitantes acha-se reduzida ao estado de “suma pobreza” descrito no parágrafo anterior por uma razão externa, “o Ouro das mi | nas corriapor esteCanal; porem aodipoes que o dito ouro passou | pelo Rio de Ianeiro” (linha 18). O *engajamento* de *contração dialógica* exprime a *refutação* pela *contraexpectativa* na conjunção “porem”, contrapondo explicitamente o passado de riqueza ao presente de miséria. De maneira implícita, “felicidade transitória” (linha 22) transmite a polaridade negativa de um *julgamento* de estima social, enfatizando a tenacidade, ao indicar o modo como os cidadãos se comportam com o dinheiro: gastam-no de forma inconsequente.

A *contração dialógica* de refutação pela negação demonstra a existência de vozes contrárias à mudança do caminho do ouro. Certamente essa voz provém dos próprios habitantes retratados pelo ofício, prejudicados pela alteração do fluxo do ouro. Para anular o escopo do argumento contrário às ordens do Reino, acerca do pouco risco do mar, emprega-se o engajamento “que naõ he taõ pequeno” (linha 21) sobrecarregado de termos avaliativos. Usa-se a valoração social negativa de “pequeno”, antecedido do intensificador “taõ”, a fim de retomar uma voz externa a que se nega. Mostra-se, um com isso, total concordância com as ordenações da Coroa independente dos prejuízos que tragam a sua área de governança. Esse *ethos* daquele que acata todas as medidas incondicionalmente, construído no início do governo, vai aos poucos sendo desconstruído apesar de seu constante esforço empreendido no nível discursivo, como se deu ao longo da própria governança do Morgado de Mateus.

A construção dos dois primeiros parágrafos baseia-se no jogo paradoxal entre os termos “miséria” (linha 10) e “riqueza” (linha 18), que contêm em si carga avaliativa implícita.

Ambos reforçam o *juízo* de estima social daqueles que superaram o estado de miséria e alcançam a riqueza, seja pela capacidade ou pela tenacidade. Em seus extremos máximos da polaridade, negativa no caso de “miséria” e positiva no caso de “riqueza”, esses conceitos resumem o tempo presente da produção discursiva em contraposição aos tempos pretéritos, sobre os quais os edifícios dos antepassados paulistas “ainda mostram” (linha 18) a antiga riqueza. Corrobora-se, desse modo, a fama atribuída aos bandeirantes, bem como se aponta a importância das minas de ouro para a economia. A caracterização da riqueza do passado dá-se apenas “em partes” (linha 18) e esses sinais já são o bastante para o empenho do governador em reestabelecer a prosperidade, traçando metas conforme espera o Conde de Oeiras, que os povos sejam “opulentos”.

Os “quotidianos gastos da vida” reduziram os lucros do ouro até que se viesse “a extinguir”, mantendo-se apenas a “uns tantos comerciantes que ainda hoje conservam um pequeno negócio” (linha 28). A intensificação pela *gradação* de *força* conferida por “tantos” é em seguida mitigada pela *gradação* do mesmo tipo, embora de polaridade invertida, “pequeno”. Com isso, a quantidade de comerciantes que ainda detêm o dinheiro oriundo da mineração de ouro não possui tamanho considerável. Essa ideia retoma o eixo central de crítica aos habitantes locais.

Em contrapartida, a *atitude* de *juízo* de estima social negativa que atribui à população da Vila de Santos é proporcional ao mesmo tipo de *juízo*, de polaridade positiva, atribuído a suas próprias atitudes: “Dezejando eu de alguasortedar remedio atantos | danos” (linha 30). Enquanto o povo não apresenta vigor na esfera da tenacidade, ele demonstra possuir essa virtude. Confere ao terceiro parágrafo a *atitude* de *afeto* expressa pela inclinação positiva do processo mental “desejar”, demonstrando o seu comprometimento em agir contra “tantos danos” descritos nos parágrafos anteriores. A quantificação dos danos realça a importância e proporção de suas ações contra eles. Ratificando tal ideia, o autor enumera suas medidas: “passei huaOrdem atodas as Camaras paraque obriga- | sem afazer plantaçoẽs dealgodão.”. A ordem passada a “todas” as câmaras demonstra a abrangência da ação e o verbo “obrigar” demonstra a consciência de sua posição de autoridade. O fato de as Câmaras terem de obrigar esses habitantes demonstra a falta de iniciativa e a possível resistência deles. Esse comando não se demonstra tão autoritário por o mesmo verbo já ter sido empregado antes: “anecessidade que obri- | gaaos habitadores deSerra assima adecerem aesteporto” (linha 17). A forma impositiva é atenuada pelo fato de os habitantes serem de qualquer forma “obrigados” a uma atitude contrária à falta de atitude. Parece melhor que seja pela autoridade das Câmaras, que trará benefícios, do que pela imposição da “necessidade”.

Sua providência de ordenar que se “obrigassem a fazer plantações de algodão”, torna-se válida diante da visão de que a miséria poderia ser amenizada com a produção agrícola. Em acréscimo, menciona o plano de implantar fábricas: “O mesmo tenhopraticado para ver seposso | estabelecer alguas fabricas delouça pelo excelentebarro quehadeque | sefazem couzas uteis, ecuriozas.” (linha 42).

Após explicitar, de maneira detalhada, a implementação agrícola, brevemente menciona o projeto de estabelecer “algumas fábricas de louça”, em que a *gradação* de *força* parece mitigar a quantidade desses empreendimentos. Seriam apenas “algumas” e não algo a ser estabelecido em “todas as câmaras”, como as plantações. Reconhece o esforço que teria de

empreender para levar adiante seu propósito industrial em um local do qual seus superiores desejavam apenas a produção agrícola. Assim, por meio da seleção lexical da *gradação*, indicando a quantidade em seu grau máximo em relação à agricultura e em seu grau médio em relação às fábricas, tenta receber a aprovação do estabelecimento das fábricas por passar despercebido em meio à implementação agrícola. A própria organização do texto reflete sua proposta. Reconhecendo que a produção rural era mais bem vista por seus superiores do que a criação de fábricas na colônia, emprega a técnica de colocar esse projeto em segundo plano e de forma bem mais sucinta. Desenvolve o terceiro parágrafo de maneira detalhada acerca das plantações de algodão e brevemente, em apenas três linhas introduz sua proposta das fábricas de louça, sobre o que justifica poderem fazer “coisas úteis e curiosas” (linha 42). A justificativa em que se emprega a *apreciação* de valor social positivo soma-se à modalidade “ver se posso estabelecer” (linha 40), que indica possibilidade remota. Esses dois índices retratam a previsão de possíveis ordenações contrárias de seus superiores.

Tanto a proposta relativa à implementação agrícola do algodão quanto o estabelecimento das fábricas de louça são apresentadas como derivadas da vontade de romper com os padrões de negligência vigentes, mas necessitam do aval da Coroa portuguesa. Esse pedido de autorização não é feito explicitamente, senão pelos dizeres: “Todas estas ideas estão muito nos seus principios, | Deos queira ajudarme para as aperfeicoar, e Vernoestado que | lhes dezejo.” (linha 45). Nota-se que a *atitude* de *afeto*, ao se relatar o “desejo” pessoal de ver o fruto desse trabalho parece evitar um impedimento a esses projetos. Acima disso, ao afirmar que suas ideias ainda estão no início, o autor apresenta uma postura de modéstia que se contrapõe às medidas sérias e abrangentes mencionadas nos parágrafos anteriores. Essa estratégia de rebaixamento valoriza seu *ethos* ao demonstrar postura de humildade. Na contramão disso, essa postura aparente esconde a sua capacidade de elencar muitas outras ideias semelhantes. Ocorre, portanto, o engrandecimento de seu *ethos*.

Atribui-se, no mesmo sentido, às esferas divinas a solicitação do apoio necessário para o aperfeiçoamento de suas ideias. Emprega-se, para tanto, a religiosidade no princípio da humildade católica da submissão ao indispensável auxílio de Deus. Dessa maneira, o ofício é encerrado por meio da asserção de que essas “estão muito nos seus princípios” (linha 43), de modo a valorizar as medidas já tomadas como o início de realizações maiores, embora tal posição permaneça atenuada pelo preceito religioso inserido no mesmo período.

A crítica social é reforçada pelo fato de tais moradores serem julgados, pela estima social positiva do subsistema *juízo*, como detentores da capacidade de viverem com “riqueza”, conforme prova, “em partes”, a arquitetura remanescente desse passado. Em oposição às propostas de desenvolvimento social do Morgado de Mateus, a circulação do ouro é retratada pelo governador como “uma felicidade transitória” por ausência de meios que possibilitassem sua fixação ao local.

Diante da impossibilidade de julgar pelo parâmetro do juízo de sanção social, os comportamentos e práticas reprováveis, o capitão general atribui à esfera da estima social a crítica ao modo de vida desses moradores. Por não poder atribuir punições que alterassem a situação de maneira imediata, propõe medidas paliativas ao quadro.

O *juízo* de estima social de polaridade negativa pressupõe a importância da agricultura à economia colonial, criticando o fato de se comprarem tantos produtos estrangeiros ao invés de os produzirem na região. Como exemplo à argumentação, são apontadas as “largas campinas, todas cobertas de arvoredo e espessa mata sem utilidade alguma” que se localizam, pela figura de linguagem “ao pé de suas casas”. O reforço desse exemplo é dado pela *gradação* de *força*, com os adjetivos “largas” e “espessa” e pela de *foco* com o pronome indefinido “todas” e pela imagem da figura a apontar a facilidade que teriam em cultivar tais terrenos, tão próximos de suas residências.

Como consequência desse cenário apresentado, a responsabilidade do estado de “miséria” é atribuída à “negligência” dos próprios moradores. Esse posicionamento segue os preceitos da política pombalina. Prova disso é a evidente intertextualidade que o ofício apresenta em relação ao *Diretório dos Índios*. Como exemplo, reproduz-se um fragmento do parágrafo 17 em que os Diretores responsáveis pelo aldeamento dos silvícolas brasileiros deveriam ter a consciência em relação aos moradores de “que a sua negligência, e o seu descuido, tem sido a causa do abatimento, e pobreza, a que se acham reduzidos; não omitindo finalmente diligência alguma de introduzir neles aquela honesta, e louvável ambição, que desterrando das Repúblicas o pernicioso vício da ociosidade, as constitui populosas, respeitadas e opulentas.”. Nota-se que até mesmo a terminologia da “negligência” e da “ociosidade” é reproduzida de maneira literal.

Outro aspecto trabalhado pela política pombalina é o conceito de rebaixamento dos povos a que tinham de colonizar. Nesse sentido, a ideia de “estarem reduzidos” aos estados de pobreza e ignorância é apresentada no parágrafo 3 do *Diretório dos Índios*: “E sendo evidente, que as paternais providências de Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Povos, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado”. O conceito tem sempre como base de comparação o que é tido como ideal ao colonizador, a realidade da Europa, portanto.

No parágrafo 19 do mesmo *Diretório*, há ainda a noção de fertilidade do Brasil: “E achando que os Índios não possuem terras suficientes para a plantação dos preciosos frutos, que produz este fertilíssimo País”.

O emprego da mesma ideologia de seus superiores legitima a atuação do governador ultramarino, de modo a garantir que suas intervenções seriam sempre filiadas às propostas centrais da coroa portuguesa. Ao mesmo tempo, a comprovada manutenção da política preponderante trabalha o *ethos* do Morgado de Mateus como cumpridor de seus deveres e digno do cargo de confiança a ele atribuído.

Ao delegar aos próprios habitantes a melhoria da situação, os governantes isentavam sua responsabilidade imediata e permitia que projetassem medidas de intervenção social mais ostensivas. Isso porque os atenuantes da miséria seriam o aspecto militar, decorrente do “pequeno cabedal” dos soldados, e o comercial, resultante da produção de sal e transportada pelo porto de Santos, ambos conceitos basilares do governo do capitão-general que grafara o ofício de próprio punho.

Considerações finais

Intencionou-se, portanto, por meio da análise aqui apresentada no ofício enquanto um recorte da vasta documentação manuscrita setecentista produzida por governantes portugueses na colônia do Brasil, retratar o uso da linguagem na instância do discurso dessa documentação administrativa oficial, com a característica de apoiar-se na intertextualidade de documentos consagrados pela política da época.

Ao parafrasear termos e reproduzir conceitos estipulados por seus superiores como modelares, o Morgado de Mateus legitima de maneira oficial sua governança por meio do discurso.

Assim, a ideologia de colonização estipulada pela política pombalina é mantida no Brasil colonial. As marcas de valoração presentes no discurso oficial reiteram essa ideia e, ao mesmo tempo, afastam o princípio de que os textos administrativos pudessem ser meramente objetivos. O tangenciamento do viés intersubjetivo é comprovado pelas marcas avaliativas empregadas estrategicamente pelo autor. O emprego da gradação evidencia os aspectos que distanciam os colonizadores portugueses dos habitantes locais. O uso dos três itens da atitude atua no texto, mormente, de maneira crítica em relação aos moradores da capitania.

Ao distanciar-se estrategicamente de seus governados, o Morgado de Mateus eleva seu *ethos* como superior, além de denotar toda a sua capacidade de observação. Em acréscimo, evidencia, pois, o seu comprometimento e a sua tenacidade enquanto governador e capitão-general da capitania de São Paulo, em detrimento dos habitantes da região, retratados ora como vítimas, ora como algozes da negligência e da preguiça.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, J. J. de A. (coord.). *Documentos manuscritos avulsos da Capitania de São Paulo – Catálogo 2 (1618 – 1823) – Mendes Gouveia*. São Paulo: EDUSC, 2002. 804 p.
- AZUAGA, L. (Org.). *Relatos de Viagens: Representações e Codificações Linguísticas de Portugal no Século XIX*. v. II. Lisboa: Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa, 2003. 168 p.
- CAMBRAIA, C. N.; CUNHA, A. G. da; MEGALE, H. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Série Diachronica 1, Humanitas, 2001. 89 p.
- MARTIN, J.; WHITE, P. *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 256 p.
- TAUNAY, A. E. Assuntos de três séculos coloniais (1598-1790). In: *Anais do Museu Paulista*. Tomo duodécimo. São Paulo: USP, 1945. 181 p.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. VAN DIJK, T. A.; HOFFNAGEL, J.; FALCONE, K. (org.). 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. 281 p.

Recebido em: 06/10/2015

Aprovado em: 12/07/2016

***WordSmith Tools*: para uma análise da coesão sequencial em redações dissertativas argumentativas**

Daniela Faria Grama

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
daniela_grama@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.598>

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de apresentar a metodologia, baseada em Linguística de *Corpus*, utilizada no estudo piloto da nossa dissertação de mestrado. O objetivo de tal estudo foi analisar quais elementos coesivos sequenciais foram usados de maneira inadequada em redações do tipo dissertativo-argumentativo estilo Enem, a fim de verificar se esse é um critério válido para escolhermos quais elementos coesivos serão alvo de estudo na nossa pesquisa de mestrado acadêmico que está em andamento. Nesse processo de experimentação, a abordagem da Linguística de *Corpus* e o programa de análise lexical *WordSmith Tools* mostraram-se valiosos, pois nos ajudaram sobremaneira a chegar aos resultados do estudo piloto.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*; coesão sequencial; redações dissertativas argumentativas.

WordSmith Tools: For an Analysis of Sequential Cohesive Links in dissertative-Argumentative texts

Abstract

This paper aims to present a methodology based on Corpus Linguistics, which was used in the pilot study of a master research our dissertation. The purpose of this study was to analyze what sequential cohesive links were used improperly in dissertative-argumentative texts that present the same styles as Enem does, in order to verify if this is a valid criterion for choosing what cohesive elements will be studied in the ongoing our master research. In this experimentation process, the approach of Corpus Linguistics with the lexical analysis program WordSmith Tools proved valuable, because they greatly helped us to achieve get the pilot study results.

Keywords: Corpus Linguistics; sequential cohesion; dissertative-argumentative texts.

Introdução

Neste artigo, daremos enfoque à metodologia – baseada em Linguística de *Corpus* – adotada na realização de um estudo piloto para nossa dissertação de mestrado. O objetivo desse estudo é identificar quais elementos coesivos sequenciais existem em um *corpus* eletrônico de 237 redações dissertativas argumentativas estilo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, principalmente, quais são usados de maneira inadequada, uma vez que esse foi o critério escolhido para selecionar quais elementos coesivos sequenciais devem ser alvo de (re)definição lexicográfica, que é basicamente a proposta da nossa pesquisa em nível de mestrado acadêmico.

Vale ressaltar que a motivação para iniciar esta pesquisa surgiu após o desenvolvimento de uma Iniciação Científica (IC) denominada “Problemas de coesão na escrita dos gêneros discursivos da ordem do relatar: ‘notícia e relato’”, conforme Grama

(2013), e, principalmente, após experiências profissionais voltadas à área de redação. A atuação em monitorias e avaliações de redações, além da prática docente referente à disciplina de Redação, nos levou, por ocasião, a procurar em dicionários a definição de determinados elementos coesivos sequenciais, na tentativa de encontrar possíveis informações sobre seus empregos e sentidos, além de exemplos de uso. Como tal expectativa não foi correspondida, já que nos deparamos apenas com sinônimos que resultaram em círculo vicioso, pensamos que uma investigação a respeito do tratamento lexicográfico desse tipo de palavra poderia ser feita.

No que diz respeito ao estudo piloto, esclarecemos que ele é entendido como uma amostra do que uma pesquisa de mestrado ou doutorado será no seu fim; é também uma forma de o pesquisador testar os caminhos escolhidos por ele na elaboração de um projeto científico e uma oportunidade para conhecer as dificuldades e os problemas que seu trabalho poderá mostrar antes de ser tomado em proporção maior. Portanto, consideramos que esse procedimento é uma escolha acertada e prudente por parte do pesquisador. A seguir, damos início ao respaldo teórico utilizado em nossos estudos.

1. Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos e procedimentos que envolvem a metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus*, tais como: a preparação do *corpus* e o uso de um programa de análise lexical (no nosso caso, o *WordSmith Tools*). Além disso, falamos também sobre a coesão sequencial, que diz respeito à função das palavras que estudamos.

1.1. Linguística de *Corpus*

Neste trabalho, lançamos mão da metodologia/abordagem da Linguística de *Corpus* (LC) para uma análise da linguagem verbal escrita. Em virtude disso, é pertinente situar o leitor sobre alguns conceitos e procedimentos que envolvem a referida análise. O primeiro deles diz respeito à preparação do *corpus*, que é um conjunto de textos compilados, de maneira especial, para se alcançar um objetivo.

A Linguística de *Corpus* ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas do computador (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3).

Mi definición de corpus corresponde a un conjunto amplio de textos digitales de naturaleza específica y que cuenta con una organización predeterminada en torno a categorías identificables para la descripción y análisis de una variedad de lengua (PARODI, 2010, p. 25).

Quando falamos em LC, pressupomos a existência de um *corpus* que é delineado de modo específico. Tal especificidade justifica o “criteriosamente” presente na citação acima de Berber Sardinha. Conforme Fromm (2003) afirma, a elaboração de um *corpus* na LC precisa ser bem planejada, e isso depende das decisões que o pesquisador toma. Algumas questões podem nortear essa primeira fase do trabalho sob a perspectiva da LC, tais como: qual é a finalidade do *corpus*? O que será investigado?

Que tamanho o *corpus* terá e quais gêneros textuais de qual língua farão parte dele? Quais formas de compilação, organização e armazenamento serão utilizadas? É possível formar o *corpus* apenas com o auxílio da internet ou será preciso coletar os textos de outras maneiras que exijam autorização?

É fato que a LC tem como forte característica dar a possibilidade de o pesquisador trabalhar com um número grande de textos, isto é, dezenas, centenas, milhares, enfim uma quantidade que seria praticamente impossível de ser analisada apenas sob o olhar humano. Por isso, a LC conta com o apoio de programas computacionais. Um deles, considerado por Berber Sardinha (2009) como merecedor de destaque e que é usado em nossa pesquisa, é o *WordSmith Tools* versão 5 (SCOTT, 2008). O programa de análise lexical conta com três ferramentas fundamentais: *WordList*, *Concord* e *Keywords*, que ocasionam variadas formas de trabalhar com o *corpus*.

A intenção do programa é servir como uma ferramenta que permita a consecução de tarefas relacionadas a análises de corpora. Isso significa que ele não foi concebido para efetuar por si só uma determinada análise para o usuário. Em outras palavras, o *WordSmith Tools* não foi feito para efetuar análises de projetos específicos; ele disponibiliza uma série de opções de ferramentas (daí o 'tools' em seu nome), algumas mais gerais, outras mais restritas, sem jamais supor que a análise termine com o processamento de dados que ele efetua (BERBER SARDINHA, 2009, p. 7).

Para aqueles que não conhecem a LC, é fundamental enfatizar que os programas não excluem a análise humana em relação ao *corpus*, eles apenas são facilitadores e trazem dados que seriam imperceptíveis e/ou incontáveis diante das limitações que o olhar humano possui. O trabalho que o linguista tem continua sendo indispensável, pois é o seu ponto de vista diante dos dados empíricos que dará direcionamento à sua pesquisa.

Além de ter como princípio a valorização de dados reais da língua para observação, a LC nos permite ver a língua como um sistema probabilístico: “a visão da linguagem como sistema probabilístico pressupõe que, embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 31). Um trabalho realizado pelo viés da LC considera a frequência e a posição de uma palavra no *corpus* como dois fatores que dizem muito sobre uma língua. Uma visão ainda pouco disseminada nos estudos linguísticos no Brasil, mas que é bastante promissora.

Dizer que a variação não é aleatória, na verdade, é afirmar que a linguagem é padronizada (*patterned*). A padronização se evidencia pela recorrência, isto é, uma colocação, coligação ou estrutura que se repete significativamente mostra sinais de ser, na verdade, um padrão lexical ou léxico-gramatical. A linguagem forma padrões que apresentam regularidade (estáveis em momentos distintos, isto é, têm frequência comparável em corpora distintos) e variação sistemática (correlacionam-se com variedades textuais, genéricas, dialetais etc.) (BERBER SARDINHA, 2004, p. 31).

Vale ressaltar que a frequência e a posição das palavras juntas dizem que a língua segue determinado padrão, que há preferências de uso e que os elementos lexicais e gramaticais não ocorrem de modo isolado, eles estão em companhia um do outro.

Ao contrário da visão tradicional de que a língua é composicional, ou seja, conhecendo o léxico e as regras gramaticais de uma língua, é possível ter absoluto domínio dela, na visão probabilística da língua, essa é formada por um grande número de unidades pré-fabricadas, que são aprendidas como um todo (TAGNIN, 2011, p. 284).

Essa visão em relação à língua dá a possibilidade de um aprendiz ou pesquisador conhecer melhor um idioma dentro de determinada realidade de uso dele. Por meio de um *corpus*, é possível visualizar a questão das unidades pré-fabricadas e várias outras, afinal o *corpus* “es sólo una colección finita de um universo infinito” (PARODI, 2010, p. 24).

De acordo com Shepherd (2012), os estudos com a metodologia/abordagem da LC ultimamente fazem interfaces com diversas áreas, não apenas com a Lexicografia, mas também com a Literatura, a Análise do Discurso, a Tradução, entre outras. No nosso caso, ou melhor, para a nossa pesquisa de mestrado, estamos relacionando a LC com a Linguística Textual e a Lexicografia Pedagógica; em específico, estamos nos valendo da abordagem para chegarmos à construção de um material que contenha definições para os elementos coesivos sequenciais. Diante disso, consideramos necessário falar sobre esses elementos de modo a esclarecer o que são e qual a sua importância.

1.2. Elementos coesivos sequenciais

Os elementos coesivos sequenciais são palavras, em sua maioria, gramaticais, que possuem a função de unir as frases e parágrafos de um texto, estabelecendo relações semânticas entre tais partes. São responsáveis pela progressão, pelo encadeamento e pela sequenciação de uma produção textual.

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2008, p.53).

Segundo Koch (2008), a coesão sequencial pode ser dividida em sequenciação parafrástica e frástica. A frástica apresenta dois mecanismos que são alvo de nossa pesquisa de mestrado: o de justaposição e o de conexão:

A justaposição com elementos sequenciadores estabelece um sequenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual. Tais elementos, denominados sinais de articulação operam, portanto, em diversos níveis hierarquizados: meta-nível ou nível metacomunicativo, em que funcionam como sinais demarcatórios e/ou sumarizadores de partes ou sequências textuais (ex.: por consequência, em virtude do exposto, dessa maneira, em resumo, essa posição, etc.) (KOCH, 2008, p. 66).

Outro tipo de sinais de articulação são os conectores interfrásticos, responsáveis pelo tipo de encadeamento a que se tem denominado conexão ou junção. (cf. a conjunção de Halliday e Hasan). Trata-se de conjunções, advérbios sentenciais (também chamados de advérbios de texto) e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas (KOCH, 2008, p. 68).

Conforme Koch (2011), os elementos coesivos são considerados pela gramática apenas como morfemas gramaticais, em oposição aos lexicais; o valor argumentativo e as possibilidades de sentido que imprimem, muitas vezes, são descartados no ensino regular. Nessa perspectiva, tanto Koch (2011) quanto Pauliukonis (2014) e Antunes (2005) ressaltam a importância do tratamento desses operadores:

Tanto nas gramáticas, como no ensino de língua materna, tem-se dado maior ênfase ao estudo dos morfemas lexicais e dos morfemas gramaticais flexionais e derivacionais, relegando-se a um plano totalmente secundário os elementos aqui abordados. Desse modo, eles passam praticamente despercebidos ao aprendiz, que – na melhor das hipóteses – limita-se a decorá-los, sem lhes dar maior atenção (KOCH, 2011, p. 107).

Para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, que é um dos objetivos do ensino de gramática reflexiva, é necessária a aquisição de novas habilidades, que um enfoque discursivo do emprego dos conectores, por exemplo, pode ajudar a implementar. Ao lado desse ensino reflexivo e produtivo, o descritivo e o normativo também têm seu lugar, evidentemente, mas devem ser redimensionados, em comparação com as práticas que se têm observado tradicionalmente nas escolas, sobretudo aquelas relacionadas ao ensino de conectores e de outros elementos linguístico-discursivos na construção dos sentidos do texto (PAULIUKONIS, 2014, p. 40).

Nas gramáticas, em geral, a função atribuída aos conectores se resume àquela de unir termos de uma oração ou orações. Pouco ou nenhum destaque é dado à ligação entre períodos, entre parágrafos ou até mesmo entre blocos maiores do texto. As gramáticas costumam atribuir aos conectores, particularmente, às conjunções, um sentido a partir do qual se pode reconhecer o tipo de relação estabelecida (relação de causa, de tempo, de oposição, de adição, entre outras). Entretanto, a identificação desse sentido das conjunções e locuções tem servido, praticamente, somente para se chegar a uma classificação dessas conjunções e das respectivas orações em que aparecem (ANTUNES, 2005, p. 141-142).

Por meio desses excertos, é visível que os conectores sequenciais precisam ser estudados de maneira mais cautelosa, levando-se em consideração a sua função em determinado contexto linguístico. E, para que possamos analisar o uso desses elementos em grande proporção e para que elaboremos uma proposta lexicográfica para essas palavras, a Linguística de *Corpus* será a rota escolhida, uma grande aliada durante nossa jornada.

2. Metodologia e procedimentos

Nesta parte, discorreremos sobre a coleta e preparação do nosso *corpus* de estudo; definiremos a sua tipologia e destacamos dois procedimentos: o reconhecimento de palavras candidatas a elementos coesivos sequenciais e a verificação dos usos inadequados dos elementos coesivos sequenciais.

2.1. A coleta e a preparação do corpus de redações

Para o estudo piloto, foram coletadas 237 redações do tipo dissertativo-argumentativo estilo Enem, referentes ao ano de 2014 e oriundas do *site* UOL Educação, que disponibiliza, desde 2007, propostas de redações para que os internautas possam praticar a escrita. O *site* conta com professores para corrigir as redações enviadas e mensalmente publica esses textos, autorizando que sejam reproduzidos para fins de estudo.

Inicialmente, cada redação foi copiada do *site* e colada em um arquivo *Word*, conforme ilustram as Figuras 1 e 2 a seguir:

UOL Educação Web | Dicionários | Imagens

Atualidades Banco de Redações Bullying Enem por escola Nova ortografia Planos de aula Trote universitário Notícias Fotos Vídeos Infográficos Dicionários Onde estudar País e professores Pesquisa escolar Testes e simulados

BANCO DE REDAÇÕES

REDAÇÃO

Aluno: ***
Idade: ***
Colégio: ***

NOTA 5,0

As duas vias da ciclofaixa

Um dos temas mais discutido [discutidos] hoje no Brasil é a mobilidade urbana, devido aos problemas gerados pela super população [superpopulação] de veículos nos grandes centro urbanos. As prefeituras tem [têm] tentado criar alternativas viárias para minimizar o fluxo de veículos em avenidas e ruas da cidade, uma delas são as ciclofaixas. Mas os problemas não acabam por aí. [aí, a] falta de estrutura nos grandes centros são [é] um dos obstáculos enfrentado pelo poder público, além é claro [além, é claro,] das opiniões controversa [controversas] sobre qualquer projeto urbano que mexa com a vida das pessoas. [No caso das ciclofaixas [ciclofaixas,] parte da população é a favor da criação desses caminhos alternativos, desde que não afetem o seu cotidiano, pois com a criação da ciclofaixa a [é] inevitável a

Figura 1. Imagem parcial de uma redação avaliada pelo UOL Educação

Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/bancodereacoes>>

Acesso em: 7 jan 2015.

As duas vias da ciclofaixa

Um dos temas mais discutido [discutidos] hoje no Brasil é a mobilidade urbana, devido aos problemas gerados pela super população [superpopulação] de veículos nos grandes centro urbanos. As prefeituras tem [têm] tentado criar alternativas viárias para minimizar o fluxo de veículos em avenidas e ruas da cidade, uma delas são as ciclofaixas. Mas os problemas não acabam por aí. [aí, a] falta de estrutura nos grandes centros são [é] um dos obstáculos enfrentado pelo poder público, além é claro [além, é claro,] das opiniões controversa [controversas] sobre qualquer projeto urbano que mexa com a vida das pessoas. [No caso das ciclofaixas [ciclofaixas,] parte da população é a favor da criação desses caminhos alternativos, desde que não afetem o seu cotidiano, pois com a criação da ciclofaixa e [é] inevitável a alteração no trânsito [trânsito] local. Por exemplo [exemplo,] em Belo Horizonte foi criado [Horizonte, foram criados] os bicicletários, mantido [mantidos] por um grande banco privado, a [privado. A] ideia é até boa mas, verificando os caminhos para percorrer com a bike [bike,] as faixas permitidas acabam antes mesmo do término [término] do seu trajeto. [Para que o projeto de ciclofaixas funcione de verdade [verdade,] é preciso uma ajuda mútua [mútua] entre a população e o poder público, desde suas discussões até a sua implantação, infelizmente [implantação, infelizmente,] isso é algo que não se vê, pois a ideia do governante é meramente fazer meia dúzias [dúzia] de metros de ciclofaixas para mostrar a sua atenção ao tema. E a população também [também,] por sua vez [vez,] tem que fiscalizar e ajudar a preservar o bem público para que a ciclofaixa funcione mesmo como ciclofaixa e não como mão preferencial [preferencial] para motociclistas e [ou] estacionamento de veículos, algo que é muito comum nas poucas ciclofaixas existentes.

Figura 2. Cópia da redação em arquivo *Word*

Fonte: Elaboração própria

No arquivo *Word*, foi possível iniciar o processo de limpeza dos textos que, conforme a figura mostra, são publicados com as correções dos professores realizadas na cor verde e dentro de colchetes. Os destaques feitos na cor vermelha são para chamar a atenção do escritor e, por vezes, são comentados à parte nas seções abaixo da redação, como podemos ver na Figura 3:

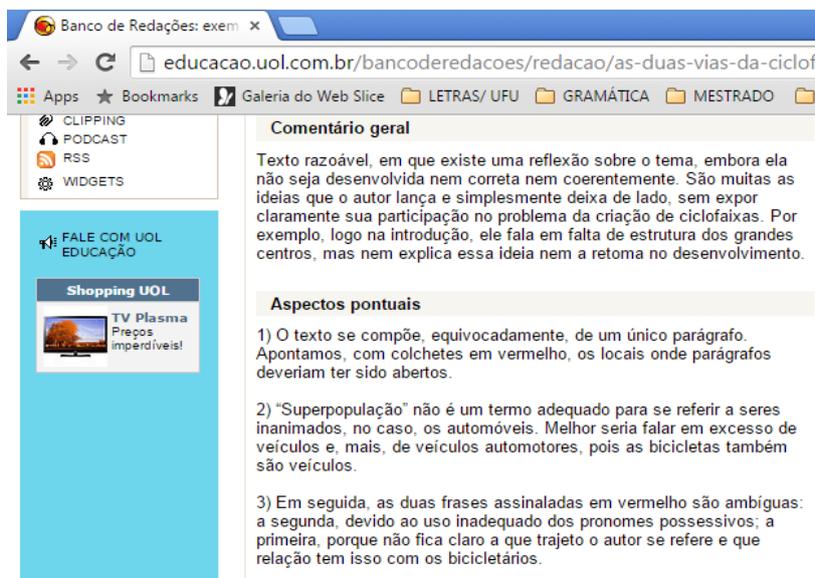


Figura 3. Comentários sobre uma redação avaliada
Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes>>
Acesso em: 7 jan 2015.

Após limpar todas as intervenções referentes à revisão textual e separar as palavras que estavam unidas devido ao ato de copiar e colar, os textos foram salvos em arquivos TXT (texto sem formatação) e em codificação *Unicode*, para que pudessem, enfim, ser lidos pelo programa de análise lexical *WordSmith Tools*. A Figura 4 exemplifica uma redação pronta para ser trabalhada no *WordSmith Tools*:

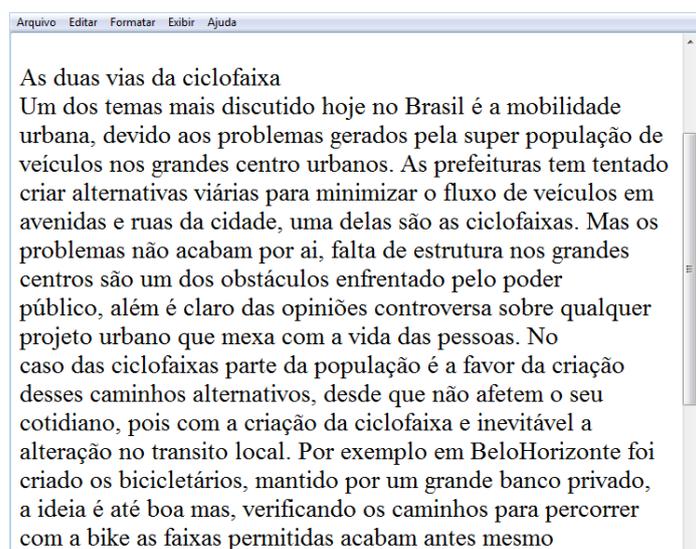


Figura 4. Imagem parcial de uma redação limpa em arquivo TXT
Fonte: Elaboração própria

2.2. Tipologia do corpus

Após o processo de compilação, o *corpus* para o estudo piloto apresentou-se com as seguintes características tipológicas:

Quadro 1. Tipologia do corpus de estudo¹

Língua	Monolíngue (português)
Modo	Escrito
Tempo	Sincrônico/ Contemporâneo
Seleção	Estático
Conteúdo	Especializado (redações dissertativas argumentativas estilo Enem)
Autoria	Falantes nativos e não nativos/ individual
Finalidade	De estudo (análise dos usos inadequados dos elementos coesivos sequenciais)
Tamanho	Pequeno (58.169 <i>tokens</i>)
Nível de codificação	Com cabeçalho (local e data), com nomeação e sem etiquetas

Fonte: Elaboração própria

2.3. Corpus de redações: palavras candidatas a elementos coesivos sequenciais

Com o *corpus* de redações pronto, o próximo passo foi usar a ferramenta *WordList* do programa *WordSmith Tools*. Ela exibe uma lista de palavras do *corpus* e dá a possibilidade de visualizá-la em ordem alfabética e em ordem de frequência. A Figura 5 apresenta a nossa *WordList* por ordem das palavras mais frequentes:

N	Word	Freq	%	Texts	%_lemma	Se
1	A	2.321	3,99	237	100,00	
2	DE	2.311	3,97	237	100,00	
3	QUE	1.877	3,23	236	99,58	
4	O	1.824	3,14	237	100,00	
5	E	1.710	2,94	235	99,16	
6	É	896	1,54	219	92,41	
7	PARA	844	1,45	220	92,83	
8	NÃO	729	1,25	209	88,19	
9	DA	720	1,24	209	88,19	
10	DO	693	1,19	212	89,45	
11	EM	685	1,18	225	94,94	
12	UMA	645	1,11	208	87,76	
13	UM	641	1,10	213	89,87	
14	OS	635	1,09	204	86,08	
15	COM	569	0,98	204	86,08	
16	SE	528	0,91	188	79,32	
17	COMO	439	0,75	195	82,28	
18	POR	430	0,74	189	79,75	
19	MAIS	422	0,73	174	73,42	
20	AS	407	0,70	175	73,84	
21	NO	398	0,68	170	71,73	
22	NA	341	0,59	168	70,89	
23	DOS	311	0,53	160	67,51	

Figura 5. Parte da *WordList* do corpus de redações em ordem de frequência

Fonte: Elaboração própria

A partir da *WordList*, fizemos uma leitura de todas as palavras listadas e anotamos em um quadro num documento em formato *Word* aquelas candidatas a elementos coesivos sequenciais, juntamente com a sua frequência. É importante ressaltar que, embora o programa facilite bastante a análise do *corpus* de pesquisa, em alguns momentos essa só pode ser feita por meio do olhar humano e do esforço do pesquisador. No nosso caso, a anotação das palavras candidatas a elementos coesivos sequenciais foi uma tarefa árdua e que não teve a pretensão de ser levada à exaustão.

¹ Seguimos as nomenclaturas mencionadas por Berber Sardinha (2004) para caracterizar nosso *corpus*.

Posteriormente, todas as palavras candidatas a elementos coesivos sequenciais tiveram de ser verificadas em seu contexto linguístico no *corpus*, para que pudéssemos considerá-las como elementos coesivos sequenciais de fato. Para isso, utilizamos a ferramenta *Concord* do mesmo programa de análise lexical. Para ilustrar tal atividade, segue abaixo a Figura 6, que mostra uma palavra candidata a elemento coesivo sequencial “*seja*” que, de fato, cumpriu essa função ao verificarmos as linhas de concordância em que ela era usada na forma “*ou seja*”. Na sequência, a Figura 7 exemplifica uma palavra candidata a elemento coesivo sequencial “*melhor*” que não cumpriu a função de auxiliar na sequenciação e, por isso, foi descartada no estudo piloto.

N	Concordance
1	de um de um candidato que não seja o daquele visto em panfletos
2	que entretenha, ou que ao menos seja bem feita e infelizmente não é
3	eles para tomar uma decisão que lhes seja satisfatória. Aparentemente não há
4	toda a parte visual da campanha, ou seja , tem mais chance de atrair a
5	vivem na pobreza extrema, ou seja , tem rendimento médio domiciliar
6	participar da vida política, ou seja , tomar conhecimentos das leis que
7	o horário político fazendo com que ele seja levado a serio e surta o efeito que
8	do parágrafo anterior, talvez o objetivo seja alcançado a partir do momento
9	portadoras de alguma dificuldade, seja ela física ou Mental (este um bom
10	eleitorais, já estão sendo transmitidas, seja nos rádios ou nas televisões. Com

Figura 6. Parte das linhas de concordância da palavra “*seja*”

Fonte: Elaboração própria

N	Concordance	Set
38	das manifestações é necessário um melhor treinamento da corporação de	
39	que tem uma situação financeira melhor possua uma qualidade de vida	
40	tomar as atitudes necessárias para o melhor desenvolvimento da cidade,	
41	e o eleito, pode-se fazer um governo melhor tornando o país muito mais	
42	mais pobre desejará apenas uma vida melhor , em quanto a “burguesia”, por	
43	cidadão se conscientize em fazer o melhor , sem tirar vantagens, pois assim	
44	seu preço são únicos, a maioria elege o melhor que acha, o perdedor é a minoria	
45	, confronto com a policia etc. A melhor forma de protesto é nas urnas e	
46	da população nas redes sociais, o melhor momento de demonstrar toda	
47	suas crenças e de optar por aquilo que melhor lhe aprover. A descrença na	
48	a escolha do candidato que melhor condiz com as expectativas do	

Figura 7. Parte das linhas de concordância da palavra “*melhor*”

Fonte: Elaboração própria

Até o momento, constatamos que o *corpus* possui 227 elementos coesivos sequenciais diferentes. Por enquanto, o *corpus* ainda está em fase de análise, e, em virtude disso, ainda consideramos a possibilidade de o número de elementos coesivos sofrer alterações, pois, cada vez que interagimos com o *corpus*, podemos descobrir e observar palavras que passaram despercebidas até então.

2.4. Procedimentos para verificação dos usos inadequados dos elementos coesivos sequenciais

Para a identificação dos elementos coesivos sequenciais usados de maneira inadequada pelos internautas que enviaram sua redação ao site UOL Educação, foi necessário verificar os contextos linguísticos dos 227 elementos. Essa também foi uma atividade extremamente trabalhosa e que exigiu tempo, uma vez que o elemento coesivo sequencial de maior frequência “e” teve 1709 ocorrências, por exemplo. No entanto, verificar tudo isso, manualmente, com certeza se tornaria mais cansativo e com maior probabilidade de falhas do que com um programa de análise lexical específico para esse tipo de trabalho.

Diante disso, após localizar na *WordList* o elemento coesivo sequencial, clicamos na aba “Compute” e, em seguida, em *Concordance*, como mostra a Figura 8:

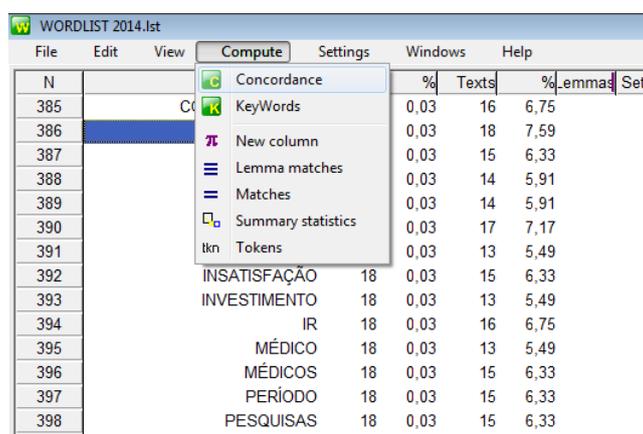


Figura 8. Um caminho para as linhas de concordância
Fonte: Elaboração própria

A ferramenta *Concord* nos mostra as linhas de concordância (*Concordance*) da palavra em questão. Isso significa que ela nos permite visualizar especificamente todos as vezes que uma palavra foi usada, conforme ilustra a Figura 9:

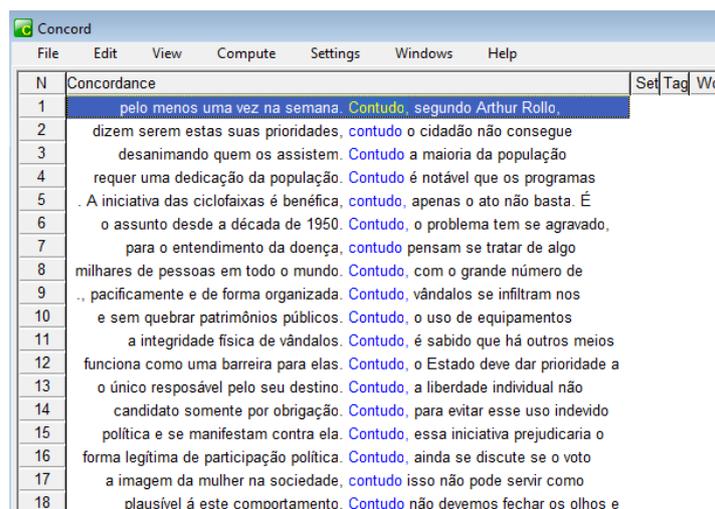


Figura 9. Imagem parcial das linhas de concordância do “Contudo”
Fonte: Elaboração própria

E, com um clique duplo em cima de cada linha de concordância, conseguimos ver e analisar o contexto linguístico em que a palavra foi usada, como no exemplo da Figura 10 a seguir:

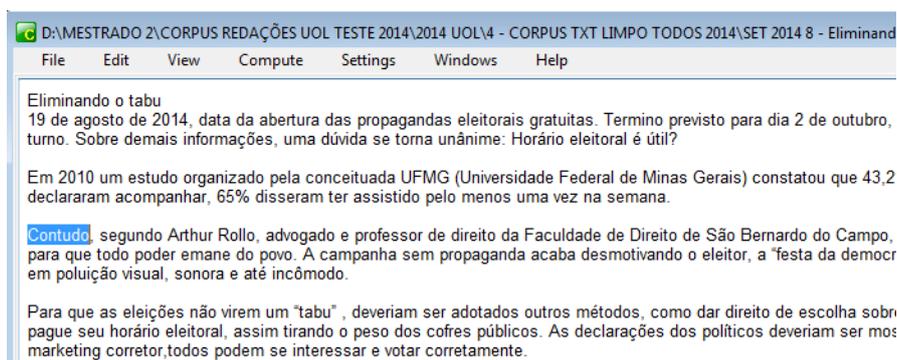


Figura 10. Contexto linguístico do “Contudo”

Fonte: Elaboração própria

Com esse procedimento, identificamos que, dos 227 elementos coesivos sequenciais presentes no *corpus* de estudo, 33 apresentaram usos inadequados em diferentes proporções. Tais resultados foram colocados em um quadro em documento *Word* que contém as seguintes informações: elemento coesivo sequencial; frequência no *corpus* de estudo; número de inadequações e porcentagem de inadequação. A seguir, mostraremos a análise dos usos inadequados de alguns desses elementos.

3. Análises

O critério semântico conduziu a análise dos elementos coesivos sequenciais usados de maneira inadequada. Consideramos como inadequado os usos que de fato trouxeram problema para a compreensão de determinada parte do texto. Apresentamos, a seguir, alguns excertos do *corpus* de redações. Todos foram copiados na íntegra, sem correções gramaticais.

3.1. Conhecendo usos inadequados do elemento coesivo sequencial “contudo”

(01) As propagandas eleitorais tem como intenção informar e fazer os eleitores se interessarem pelos candidatos, porém é necessário que haja dedicação da população.

O intuito dos partidos em formular as propagandas pode até ser de atrair a atenção populacional, fazendo-as com base em pesquisas e estatísticas para atingir a região em que seus candidatos tem mais chances de voto, e é esse tipo de pensamento que faz uma parte da população recusar a assistir tais programações.

Entretanto mesmo que essa seja a realidade é possível a utilização do meio de comunicação sendo essa a televisão ou o rádio para uma escolha mais certa do candidato, já que as propostas de mudança e realizações são apresentadas nos programas é de interesse do eleitor se certificar se realmente é possível que tais propostas aconteçam e qual o histórico do candidato no meio político, e isso requer uma dedicação da população.

Contudo é notável que os programas políticos são de certa maneira entediantes e uma perda de tempo, porém qual perda será maior a de minutos, horas ou anos?

Colocamos o texto na íntegra para evidenciar que se trata de uma produção sem conclusão ou com uma conclusão malfeita. Na primeira hipótese, texto sem conclusão, o “contudo” estaria inadequado, porque o leitor não poderia contrariar (como fez) a ideia de que as propagandas têm seu valor, já que ele constrói seu texto a favor delas.

Nesse caso, ele deveria modalizar sua escrita e substituir o “contudo” pelo “embora”: “Embora possamos reconhecer que os programas políticos são de certa maneira entediante, eles devem ser valorizados por nós, para que não tenhamos arrependimentos que irão durar anos”.

Na segunda hipótese, conclusão malfeita, o autor teria de introduzir um elemento conclusivo, “portanto”, “diante disso”, “assim”, por exemplo, e não deveria acrescentar ideias novas “entediante e perda de tempo” que, além de desfavorecerem a argumentação construída do texto em questão, são indevidas por se tratar do fechamento do texto, que deve retomar as principais ideias já mencionadas e, no caso do Enem, propor soluções.

(02) É inaceitável o modo como age a policia, além do mais a capacidade da segurança social vem surpreendendo e demonstrando que os objetivos para manutenção da ordem pública não são tão eficientes e a ação dos profissionais mediante as situações críticas é na maioria das vezes resolvidas de forma inadequada, na qual civis são retaliados covardemente por homens armados, sendo que seus deveres também giram em torno de proteger a integridade física de vândalos.

Contudo, é sabido que há outros meios de parar a massa delituosa, formas de contenção que não irá agredir a integridade física de culpados ou inocentes, pois, a partir, do momento em que uma bomba de efeito moral ou spray de pimenta são lançadas, seus efeitos podem atingir outrem e até mesmo quem não tem nada a ver com a situação e acabam ficando asfixiados com a entrada de gás lacrimogêneo em suas casas. esses profissionais incapacitados adequadamente para esse tipo de situação.

O parágrafo que se inicia com “Contudo” acrescenta argumentos que vão na mesma direção dos argumentos usados no parágrafo anterior, por isso o “contudo” deveria ser substituído por um elemento de coesão de adição: ademais, também, ainda, entre outros.

3.2. Conhecendo usos inadequados do elemento coesivo sequencial “para tal efeito”

(01) Desde o período de busca por conquista de territórios, povos antigos chegavam às novas terras preparados para o ataque. Além da escravidão conferida aos povos conquistados, e do acúmulo de riquezas, os novos senhores de terra mantinham relações sexuais constantes e forçadas com as mulheres nativas dessas regiões. Prática esta que não era vista como crime, nem muito menos, penalizada. **Para tal efeito**, a cultura machista veio sendo proferida e até os dias de hoje ainda há dúvida sobre: Se o estupro é um crime, quem é o culpado?

O elemento coesivo “para tal efeito” deve ser utilizado quando anteriormente foi dito uma situação ou condição que se espera alcançar, que é idealizada, almejada. Com a introdução desse elemento, espera-se que o escritor coloque, em seguida, o que deve ser feito para se chegar ao que foi estabelecido como objetivo ou meta a ser alcançada. “Para tal efeito” é um elemento de coesão que nenhum estudioso lido por nós trabalhou; e o entendemos nos seguintes sentidos: “para isso”; “para que isso aconteça” e “para que se alcance tais resultados, é preciso”. No trecho acima, o elemento foi usado de maneira inadequada, porque anteriormente o autor criticou o abuso que as mulheres negras e escravas sofriam na época da escravidão e, em seguida, o autor fala que o resultado disso foi a repercussão do machismo. Se entendemos como resultado,

consequência, não cabe o elemento “para tal efeito” entre os períodos, e sim, por exemplo: “**uma das consequências disso**”, “**em virtude disso e de outros fatores**” etc.

(02) Portanto, a partir do que foi explanado acima, pode-se perceber que a "cultura do estupro", onde tal crime é visto como normal e as suas vítimas são vistas como culpadas, não é apenas presenciado na sociedade brasileira, pois, a educação machista que é incorporada pela maioria das famílias desde os tempos mais remotos, tira a culpa do sexo masculino na sua maioria dos casos. **Para tal efeito** é necessário que sejam criadas novas leis, cada vez mais rígidas, de fiscalização e penalização para os praticantes dessa violência. Campanhas na mídia também poderiam ser de grande valia, para esclarecer para a população que a causa do estupro não é a vítima e sim, o próprio estuprador.

O autor usa “para tal efeito” como se fosse descrever, em seguida, o que deveria ser feito para alcançar o que foi dito antes, no entanto, a sua opinião anterior é uma crítica em relação ao fato de que educação machista ainda existe. Portanto, ele deveria usar, no lugar de “para tal efeito”, “para que o machismo seja amenizado”, “para que uma cultura da igualdade entre os sexos seja propagada e o machismo extinto”.

3.3. Conhecendo usos inadequados do elemento coesivo sequencial “ou seja”

(01) O primeiro ambiente que a criança convive é sua casa, **ou seja**, família, vizinhos, igreja.

O elemento “ou seja” pode ser usado para esclarecer o que foi dito anteriormente. Notamos que na frase acima ele é usado com sentido de explicar melhor o que seria o ambiente “casa”. No entanto, isso não ocorre, porque não consideramos que igreja e vizinhos sejam referências que ampliem a noção de casa; elas apenas complementam o círculo social de convivência que uma criança pode ter. Por isso, sugerimos a reelaboração do trecho: “Os primeiros ambientes nos quais uma criança convive são sua casa, ou seja, seu lar, com sua família, a casa dos vizinhos e a igreja”.

(02) Enfim, o aumento dos ciclistas poderiam ser maior, se houvesse mais investimentos de segurança, deve haver mais umas guardas, **ou seja**, colocar as placas de alertas.

Na mesma esteira da análise anterior, o “ou seja” nesse contexto linguístico também está inadequado, porque “colocar as placas de alertas” não esclarece ao leitor o trecho anterior “deve haver mais umas guardas”. A relação de sentido não se constitui ao usar tal elemento de ligação entre as orações. Seguimos com uma sugestão de reelaboração que introduz o elemento de exemplificação: “Enfim, o aumento dos ciclistas poderia ser maior, se houvesse mais investimentos de segurança, **tais como**: mais guardas e placas de alertas nas ruas”.

3.4. Elementos coesivos: a análise da frequência x inadequações

Identificamos a porcentagem de erros em relação à frequência, cálculo imprescindível para dizer qual elemento coesivo foi usado mais vezes de maneira inadequada no *corpus*.

Os elementos coesivos mais frequentes não são aqueles que apresentam maior porcentagem de usos inadequados. Talvez, isso seja previsível, mas confirmamos que os escritores internautas usam mais aquelas palavras que conhecem, ou seja, que sabem usar no contexto linguístico adequado. Por exemplo: "*porém*" (frequência 67; uso inadequado: 3; porcentagem de inadequação: 4,4%) e "*contudo*" (frequência 18; uso inadequado 5; porcentagem de inadequação: 27,7%).

Os elementos que apresentaram maior tendência de serem usados de maneira inadequada foram os que tiveram menor ocorrência e maior número de inadequação. Abaixo mostraremos os 10 primeiros:

Tabela 1: Porcentagem de inadequação dos elementos

<i>ELEMENTOS</i>	<i>FREQ.</i>	<i>Nº DE USOS INADEQUADOS</i>	<i>%</i>
1. Em conseqüente disso	1	1	100,0
2. Para tal efeito	2	2	100,0
3. Sobre demais informações	1	1	100,0
4. Apesar disso	2	1	50,0
5. Por conseguinte	3	1	33,3
6. Contudo	18	5	27,7
7. Porque	39	8	20,5
8. Ou seja	21	4	19,0
9. Por sua vez	6	1	16,6
10. Conseqüentemente 12/ Conseqüente 1	13	2	15,3

Fonte: Elaboração própria

Comentários Finais

Podemos dizer que a realização desse estudo piloto pelo viés da Linguística de *Corpus* foi satisfatória, na medida em que conseguimos atingir o objetivo de identificar quais elementos coesivos foram usados de maneira inadequada nas redações dissertativas argumentativas estilo Enem, num recorte de 237 redações do nosso *corpus* de estudo. A metodologia baseada na Linguística de *Corpus* facilitou sobremaneira um trabalho que, se fosse feito sem um *corpus* eletrônico e sem o auxílio de um programa de análise lexical como o *WordSmith Tools*, com certeza teria um *corpus* de estudo reduzido e haveria uma margem de erro muito maior ao contabilizarmos manualmente a frequência de uso de uma palavra.

Destacamos também que o estudo piloto demonstrado neste trabalho foi de grande importância, visto que nos permitiu visualizar uma amostra do que será a pesquisa de mestrado em proporções maiores. Assim, temos uma previsão das possibilidades de um elemento coesivo ser recorrente ou não em um *corpus* maior e das probabilidades de ocorrer inadequações em relação ao uso deles. E essas descobertas, certamente, nos dizem como devemos direcionar nossa pesquisa.

Uma questão fundamental que o estudo piloto nos mostrou foi que identificar os elementos coesivos sequenciais existentes e verificar o uso inadequado deles no *corpus* de redações demandou muito tempo. Em virtude disso, não é viável que esse procedimento seja feito em um *corpus* com uma quantidade de textos aproximadamente 5 vezes maior, conforme tínhamos planejado inicialmente. Portanto, acreditamos que devemos trabalhar daqui em diante apenas com os 33 elementos coesivos que foram usados de forma inadequada no estudo piloto, para que possamos cumprir os objetivos propostos na nossa dissertação de mestrado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras – coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005. 199 p.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004. 410 p.
- _____. *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. 299 p.
- FROMM, G. O uso de *corpora* na análise linguística. *Factus*, São Paulo, v.1, n.1, p. 69-76, 2003.
- GRAMA, D. F. Problemas de coesão na escrita dos gêneros discursivos da ordem do relatar: ‘notícia e relato’. *Horizonte Científico*, Uberlândia, v.7, n.1, p. 1-30, set. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/17790/12804>>. Acesso em: 24 mar. 2016.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 84 p.
- _____. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 239 p.
- PARODI, G. *Linguística de Corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana, 2010. p. 13-35.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Conectores de oposição: reflexões e propostas para o ensino. *Gragoatá*, Niterói, v.19, n.36, p. 28-42, 1 sem. 2014. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistagragoata/ojs/index.php/gragoata/article/view/27>>. Acesso em: 17 set. 2014.
- SCOTT, M. *WordSmith Tools version 5*. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2008.
- SHEPHERD, T. M. G. Panorama da Linguística de Corpus. In: SHEPHERD, T. M. G. et al. (orgs). *Caminhos da Linguística de Corpus*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-30.
- TAGNIN, S. E. O. Linguística de *Corpus* e Fraseologia: Uma feita para a outra. In: ORTIZ, M. L. A.; UNTERNBAUMEN, E. H. (orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes, 2011. p. 227-302.

Recebido em: 11/09/2015

Aprovado em: 02/04/2016

Interações fictivas enquanto estratégia comunicativa em sujeitos com agramatismo: um estudo de caso

Lou-Ann Kleppa

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil
kleppa@unir.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.674>

Resumo: Este estudo se insere na Neurolinguística discursivo-enunciativa e pretende apresentar o potencial comunicativo de interações fictivas em estruturas sintaticamente reduzidas, produzidas por dois sujeitos afásicos com agramatismo. Os dados apresentados são estruturados em forma de tópico-comentário e são não-finitos. O conceito de interação fictiva (*fictive interaction*) foi elaborado por Pascual em 2002 e desde então a autora e colegas vêm trabalhando com o fenômeno no sentido em que são trazidas vozes ao discurso que não correspondem necessariamente a discursos diretos reportados. Nos dados examinados aqui, interações fictivas apresentam um formato peculiar: na fala de OJ, percebe-se predominância de pares de pergunta e resposta, já na fala de MS há maior recorrência de discursos diretos enquadrados numa encenação que demonstra o seu querer-dizer.

Palavras-chave: interações fictivas; agramatismo; fala reduzida; tópico-comentário; não-finitude.

Fictive Interactions as a Communicative Strategy in Speakers with Agrammatism: a Case Study

Abstract: This study is grounded in Enunciative-Discursive Neurolinguistics and intends to present the communicative potential of fictive interactions in syntactically reduced structures produced by two aphasic individuals with agrammatism. The data presented here are syntactically structured in the form of a topic-comment sentence and are non-finite. Pascual elaborated the concept of fictive interaction in 2002; since then, the author and colleagues have been working on the phenomenon in the sense that voices are brought into discourse and do not necessarily correspond to direct reported speech. In the data examined here, fictive interactions have a peculiar format: in OJ's speech, a predominance of question and answer pairs can be observed, while in MS' speech there is a greater recurrence of direct discourse framed in a scenario that demonstrates what he wishes to say.

Keywords: fictive interactions; agrammatism; reduced speech; topic-comment structure; nonfiniteness.

Interações fictivas

Estudos sobre fictividade desenvolvidos na Linguística Cognitiva (TALMY, 2000 *apud* PASCUAL 2006b; LANGACKER 1991, 1999 *apud* PASCUAL 2006b) apontam que certas expressões linguísticas são apenas indiretamente relacionadas a seus referentes e que uma cena não real é comumente apresentada por falantes como um meio de acessar mentalmente a cena real. Já o conceito de interação fictiva (*fictive interaction*) foi elaborado por Pascual em 2002 e, desde então, a autora e colegas vêm

trabalhando com o fenômeno (que se opõe à interação *factiva*) no sentido em que são trazidas vozes ao discurso que não necessariamente correspondem a discursos diretos reportados *ipsis literis*. Não se trata de discurso fictício ou imaginário, já que não é concebido como ocorrendo no universo da fantasia ou num cenário hipoteticamente contrafactual, mas se trata de encaixar uma troca verbal conceitual no âmbito do monólogo (PASCUAL, 2006a).

Pascual (2006a, 2006b, 2014a, b) aponta para a abundância de interações fictivas nas línguas naturais e para a variedade de contextos sintáticos em que emergem. Em 2014, Pascual lançou um livro sobre interações fictivas e para 2015 Pascual e Sandler estão organizando um livro em que vários autores analisam interações fictivas: (i) sob diferentes aspectos: por exemplo, o fonológico (Dornelas, Rocha e Arantes); o semântico (Sandler); com relação ao gesto (Abrantes); (ii) em contextos discursivos específicos: no jornalismo (Fonseca); (iii) em diversas línguas (Oakley e FitzGerald), inclusive língua de sinais (Jarque); e (iv) em diferentes contextos sócio-cognitivos: no autismo (Dornelas e Pascual); na afasia (Versluis e Kleppa).

Segundo Pascual (2006b, p. 249), interações fictivas estruturam a linguagem, cognição e discurso:

[...] my main theoretical assumption is that one of the basic underlying structures of cognition, discourse and language derives from our life-long experience as social beings constantly exposed to and engaged in situated communicative exchanges with fellow speakers. Hence, the basic hypothesis underlying the notion of fictive interaction is that speech, linguistic meaning, and language in general are fundamentally interactional in nature (cf. Bakhtin 1973, 1975; Voloshinov [1929] 1986; Vygotsky 1962, 1978).

Do ponto de vista pragmático, interações fictivas se apresentam como uma troca comunicacional não genuína, no sentido em que não devem ser interpretados, na situação de produção, como referentes a ela (assim como o discurso direto). Interações fictivas envolvem demonstrações/atuações em vez de descrever um referente. É comum que envolvam a mistura de diferentes vozes (e pontos de vista) e parecem ser motivados pela inefabilidade da descrição de seu referente (PASCUAL, 2006b, p. 260).

Nos dados de afasia de MS e OJ analisados aqui, encontramos dois padrões de interações fictivas: jogo de perguntas e respostas e discurso direto que demonstra um querer-dizer. Como veremos a seguir, ambos foram estudados por Pascual.

Esther Pascual iniciou seus estudos sobre interações fictivas no contexto jurídico, analisando a argumentação final de um promotor de um caso de homicídio, em que as interações fictivas emergiam sob a forma de **jogos de pergunta e resposta** que o promotor fazia diante da defesa e do júri. Neste diálogo, o promotor assume em seu monólogo as vozes da defesa e do júri, formulando perguntas que ele mesmo, no papel de promotor, responde. Deste modo, o promotor antecipa, formula e responde questões dos seus ouvintes (PASCUAL, 2006a).

Em palestra proferida por Pascual em 2014, a autora cita Bánrési (2010) que elaborou uma série de experimentos com sujeitos afásicos húngaros e sujeitos controle para testar a recursividade da língua. Em um experimento, é mostrada ao sujeito uma fotografia de uma mulher na balança. A imagem vem acompanhada da seguinte pergunta: “O que ela estaria pensando?” Os resultados de Bánrési mostram que a maioria dos sujeitos controle respondeu fazendo uso do discurso indireto ou descrições: “que está pesada”, “no seu peso”, ao passo que todos os sujeitos afásicos assumiram o

ponto de vista da pessoa na fotografia e emitiram como resposta *discursos diretos*: “sério? Tão pesada?”. Em outras palavras, todos os sujeitos afásicos testados demonstraram, ao invés de descrever, o que a moça da fotografia estaria pensando. A conclusão de Pascual (2014b) é que interações fictivas funcionam como estratégia de adaptação no caso de afasias.

Seguindo a intuição de que a demonstração, através do discurso direto, era uma forma conceitualmente mais direta e popular que a descrição, o experimento relatado acima foi replicado, em 2015, pela autora do presente texto em sala de aula, numa turma de Letras (3. semestre) na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – com uma variação. Além da fotografia do experimento original (ver figura 1), foi apresentado um cartum em que se observa uma mulher presa a um balão (como se flutuasse) conferindo seu peso na balança (ver figura 2). 27 alunos participaram do experimento, sendo que 14 receberam a figura 1 e 13 alunos receberam a figura 2. Dos 14 alunos que receberam a figura 1, apenas um respondeu à pergunta “O que ela estaria pensando” com um discurso indireto: “Que está acima do peso”. Os outros alunos que receberam a mesma figura responderam com discursos diretos.



Figura 1. Fonte: Bánréti (apud Pascual, 2014b)

Exemplos de respostas à figura 1 são: “Nossa! Como estou gorda!”, “Vou tirar os sapatos, eles é que são muito pesados”, “Ah! Não gostei do meu peso!”, “Nossa, como eu emagreci!” Note-se que nenhum destes discursos diretos corresponde *verbatim* ao que a moça na foto de fato pensou ou disse.



Figura 2. Cartum

Dos 13 alunos que receberam a figura 2, seis elaboraram descrições (“Que estava magra ao ponto de parecer estar flutuando”, “Que nesta posição ficará com menos peso”, “Em ter peso de modelo”) e sete alunos usaram discursos diretos (“Agora sim, estou magra!”, “Estou me sentindo leve, de bem com a vida”, “Agora estou menos pesada”). Os resultados desse experimento são apresentados na tabela 1.

Tabela 1. Resultados do experimento

Sujeitos	cartum: 13	foto: 14
Descrição	6	1
Interação fictiva	7	13

A preferência, no geral e no caso específico da figura 1, dos alunos de Letras da UNIR por interações fictivas na forma de discursos diretos não indica que sejam afásicos, mas que recorrem a uma estratégia básica da interação face-a-face: o diálogo. Acreditamos que a diferença entre as figuras 1 e 2 seja que a fotografia tem um apelo maior, já que a identificação dos alunos com a pessoa representada na fotografia se faz de maneira mais direta que a identificação com a personagem do cartum. Nesse sentido, é mais propício o uso de discurso direto aplicado a uma imagem com a qual o sujeito do experimento pode se identificar. Podemos concluir que interações fictivas estabelecem um canal metonímico com situações e eventos não-factuais – por isso conceituais.

Na fala afásica, mais especificamente na fala de sujeitos com agramatismo, encontramos interações fictivas – mas a estrutura sintática dessas construções apresenta características próprias. Como veremos nas seções seguintes, a fala agramática apresenta peculiaridades (fala elíptica num tempo maior de fala que o normal), que podem ser entendidas como estratégias adaptativas do sujeito à afasia.

Fala reduzida e os sujeitos que a produzem

Este estudo se insere na Neurolinguística discursivo-enunciativa tal como desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP a partir das interações com sujeitos afásicos e não-afásicos no âmbito do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) e cujas autoras mais expoentes são Coudry (1996), Morato (2002, 2010) e Novaes Pinto (1992, 2012). A abordagem adotada aqui diferencia-se dos modelos correntes de afasia num aspecto fundamental: não toma a linguagem do sujeito afásico como evidência de (in)competência linguística, nem como objeto de conhecimento. Nesse sentido, não especulamos sobre o material linguístico que falta, mas analisamos o que de fato foi dito pelos sujeitos com afasia.

Entendemos que para detectar as dificuldades linguísticas de sujeitos afásicos, é preciso privilegiar a análise de contextos de comunicação verbal em que estejam envolvidos. Há, nessa abordagem, uma aposta no sujeito ativo, responsivo (BAKHTIN, 1997) que se relaciona com a sua língua e seu distúrbio linguístico. Nesse sentido, acreditamos ser possível trazer a Teoria da Adaptação para a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva: se compreendemos a afasia como uma questão social (além de linguística, cognitiva e de saúde), faz sentido que apostemos numa teoria que postula que a linguagem do sujeito afásico é como é devido à interação com o outro, uma adaptação ao tempo do diálogo. Entendemos que as duas abordagens não são completamente congruentes, mas há pontos de convergência possíveis, de modo

que a Teoria da Adaptação pode iluminar processos específicos do agramatismo. Pelo fato de a Teoria da Adaptação e seus adeptos trabalharem com a aplicação de testes padronizados, contabilizarem omissões e substituições de palavras na fala agramática e lidarem com elipses e ‘fala telegráfica’ de uma maneira meramente descritiva e pouco crítica, acreditamos que seja necessário explicitar os limites da adoção da Teoria da Adaptação neste trabalho. Adotamos a Teoria da Adaptação porque oferece uma visão do sujeito afásico enquanto sujeito ativo que adapta a sua fala à situação de fala, relaciona a fala agramática ao tempo de fala e prevê uma sintaxe que chamamos de *fala reduzida* (cf. KLEPPA, 2008, 2009, 2010, 2014).

A Teoria da Adaptação foi desenvolvida por Kolk e colegas desde 1985. Esta teoria não analisa a fala agramática como sintoma direto da lesão cerebral (ver HEESCHEN; KOLK, 1988; KOLK; HEESCHEN, 1990), mas como resultado de uma estratégia de adaptar a sua fala à situação comunicativa. O problema do distúrbio linguístico do sujeito com fala agramática foi formulado através da hipótese da janela temporal (*Temporal Window Hypothesis*). Os trabalhos de Haarmann e Kolk (1991) e Kolk (1995) focam no distúrbio temporal de processamento, que basicamente consiste numa limitação de capacidade para preencher simultaneamente os espaços sintáticos de uma oração. A capacidade de processar a língua a ser produzida é afetada de tal maneira que a informação ou é ativada tardiamente ou decai antes de ser encadeada com outras informações que possam fazer emergir uma fala inteligível para o interlocutor.

Para a Teoria da Adaptação, a fala agramática é o resultado de uma estratégia para evitar uma sobrecarga computacional, portanto estruturas simplificadas são planejadas. Sendo assim, o problema linguístico do sujeito afásico com agramatismo não é a dissolução da linguagem, mas o tempo de processamento da linguagem. No âmbito da Teoria da Adaptação, o agramatismo é definido como “fala ‘telegráfica/elíptica’ em tempo de fala maior que o normal.” Isso não significa que toda a fala de sujeitos com agramatismo seja reduzida. Há sentenças completas em meio a sentenças reduzidas.

Preferimos abandonar o termo ‘fala telegráfica’ e a metáfora do telegrama comumente usados para descrever a fala agramática, porque não acreditamos ser possível compará-los ponto a ponto. A economia de palavras é evidente nos telegramas, ao passo que na fala agramática, as repetições, reformulações, construções desviantes e tentativas de formular sentenças completas não podem ser caracterizadas como economia. Além disso, os telegramas são escritos, não orais (o que envolve a pontuação nos telegramas e, na fala agramática, envolve pausas, curvas entonacionais, qualidade de voz e gestos faciais e corporais). O tempo de produção dos telegramas (e a pressão para executar a tarefa) é diferente do tempo (e da pressão) para falar com um interlocutor face-a-face, portanto mecanismos diferentes de produção entram em jogo. Os objetivos comunicacionais dos telegramas (pedidos, avisos) são completamente diferentes daqueles envolvidos em conversas espontâneas.

Sintaticamente, foi observado em Kleppa (2008) que tanto telegramas (realizados em experimento) como a fala agramática de MS e OJ são caracterizados pela não-finitude (ou não há verbos na sentença/enunciado, ou os verbos se apresentam em suas formas nominais). Contudo, foi notada uma tendência maior para a ausência de verbos na fala dos sujeitos afásicos e uma tendência maior para o uso de verbos não conjugados nos telegramas. Por fim, foi observado que a ordem das palavras diferenciava telegramas de fala agramática: enquanto os telegramas apresentavam as palavras na ordem canônica (SVO + adjuntos), na fala de MS e OJ preponderava a

ordem tópico-comentário (cf. KLEPPA 2008, 2009, 2010), mais especificamente *hanging topics* (ver seção seguinte).

Os dados dos sujeitos identificados como MS e OJ foram coletados em situações de conversa espontânea e acredita-se que, nesse contexto interacional, os sujeitos adaptem sua fala à condição afásica e ao interlocutor, explorando o conhecimento compartilhado entre eles através de esquemas interativos. Tanto MS como OJ são do sexo masculino, destros, falantes nativos de português, sofreram AVC (MS tinha 60 anos quando entrevistado e estava afásico havia 4 anos; OJ tinha 55 anos, 13 após o acidente neurológico, sendo que durante os seis primeiros anos após o AVC, OJ relata ter ficado “mudo”), foram entrevistados e gravados em 2006 e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Estruturas de tópico-comentário

A estrutura de tópico-comentário sentencial refere-se ao “empacotamento” de informação – ou a estrutura informacional – em oposição ao próprio conteúdo informacional. A literatura sobre este fenômeno é vasta, mas não unificada (cf. LI; THOMPSON, 1976; PONTES, 1987; JACOBS, 2001; BELFORD, 2006; MASLOVA; BERNINI, 2006). Em relação ao uso de construções de tópico por sujeitos afásicos, Webster et al. (2001) mostra evidências de que sujeitos com agramatismo fazem uso regular de padrões de tópico-comentário, contendo estruturas de comentário normais, porém pouco complexas. Em termos funcionais, o uso de estruturas de tópico-comentário por parte de sujeitos afásicos é considerado como uma escolha estratégica para manter os turnos do diálogo e para evitar a pressão temporal e a reformulação, consequentemente mantendo a preservação da face (BEEKE; WILKINSON; MAXIM, 2007; WILKINSON; BEEKE; MAXIM, 2003; WILKINSON, 2009).

A característica mais básica de estruturas de tópico-comentário é a separação – tanto conceitual como formal – entre o tópico e o comentário. Há diversos níveis em que essa separação pode ser observada: fonologicamente, há uma pausa observável entre o tópico e o comentário; e a curva entonacional pode cair ou subir ao fim do tópico (nos dados, é sinalizada com setas). Sintaticamente, pode haver diferentes níveis de integração entre o tópico e o comentário. No caso de *hanging topics*, não há qualquer integração sintática entre o tópico e o comentário: o interlocutor precisa conectar o tópico com o comentário conceitualmente para interpretar o enunciado. Este tipo de construção é o mais abundante em nossos dados. De acordo com Gundel (1988, p. 224), *hanging topic* é a estrutura de tópico-comentário prototípica, já que representa a composição extrema de estruturas de tópico-comentário: separação estrutural máxima entre os dois elementos da estrutura.

As relações observadas entre tópico e comentário são de dois tipos: *aboutness* (anúncio do tema sobre o qual se vai dizer algo no comentário) ou *frame-setting* (estabelecimento de um cenário vinculado ao que se vai dizer no comentário). No primeiro caso, o falante elege um referente (uma pessoa, coisa, evento) e depois comenta sobre ele. No episódio a seguir¹, em que MS pergunta à sua interlocutora onde mora seu namorado, observamos esta relação de *aboutness*:

¹ Nas transcrições, as setas [↓ e ↑] indicam a entonação, as reticências [...] indicam pausas, caixa alta [NADA] indica alto volume de voz e dois pontos [:] indica alongamento do som. Em itálico e entre parênteses estão descritas as ações dos interlocutores e em itálico está o fragmento para o qual se quer chamar atenção na presente análise.

(01) MS *namorado*↓ ... aqui ↑ ou lá ↓

O segundo tipo de relação estabelecida pelo tópico é de *frame-setting*. Nesse caso, o tópico estabelece um cenário ou delimita um espaço/ tempo/ estado, como se pode observar no episódio a seguir:

(02) OJ *estado de São Paulo*↑ ... NADA↓ Nada, nada, nada. Derrame.
LK ah, não lembra das coisas do estado de São Paulo↑
OJ i::h, isso (*movimenta a mão esquerda repetidas vezes em direção a si mesmo*)
antes, antes, antes↑
LK mh, mh.
OJ m:::udo.

No episódio (02) podemos observar dois tópicos do tipo *frame-setting*: o primeiro delimita o espaço ao qual OJ refere não ter mais memórias após o AVC (o estado de São Paulo); o segundo delimita o tempo ('muito tempo atrás', expressado pela repetição de 'antes') em que ele não conseguia falar. Note-se que nos episódios acima não há presença de verbos conjugados.

Acreditamos que o sujeito com agramatismo não adapta sua fala apenas às suas capacidades reduzidas de performar operações sintáticas simultâneas, mas também adapta a sua fala pragmaticamente ao interlocutor. Pretendemos apresentar o potencial comunicativo de interações fictivas em estruturas sintaticamente reduzidas produzidas por dois sujeitos com agramatismo.

Interações fictivas na fala de MS e OJ

Na fala dos dois sujeitos examinada aqui, interações fictivas são recorrentes, mas, por serem proferidas por sujeitos afásicos, apresentam uma estrutura de tópico-comentário. Nas interações fictivas de OJ, a pergunta do interlocutor é antecipada/ adivinhada/ ecoada e em seguida respondida. Os pares de pergunta e resposta estão marcados no episódio a seguir:

(03) (*OJ tinha dito a LK que gosta de caminhar*)
OJ *São Sebastião do Paraíso*↑ *Andando, andando*↓
LK também↑
OJ também ... e:::h *muito calor*::r↑
LK mh!
OJ *à noite*↓
LK ah, tá. *À noite faz muito calor*, lá↑
AH! *Quando faz muito calor DE DIA*, o senhor anda *à noite*↑
OJ *à noite*.

Na primeira linha, OJ apresenta o tópico (São Sebastião do Paraíso) que delimita o espaço em que desenvolve a atividade expressa no comentário (andando). Note-se que o verbo está no gerúndio, uma forma nominal. Na terceira linha, OJ anuncia o tópico (muito calor?) em forma de pergunta e responde com o comentário (à noite). De pronto, a interlocutora interpreta esta sequência de tópico-comentário como se o tópico fixasse um referente. Imediatamente ela refaz sua interpretação e percebe que a estrutura de *hanging topic* "muito calor? À noite" expressa uma relação condicional: *quando* faz muito calor de dia, *então* OJ caminha à noite. A pergunta expressa na terceira linha é retórica, e através dela OJ estrutura o pensamento e a linguagem. No episódio (03), OJ usou um diálogo fictivo (que não necessariamente se deu de fato) para expressar uma relação de condicionalidade.

Neste outro episódio de OJ, temos novamente um par de pergunta e resposta em formato de tópico-comentário expressando uma interação fictiva. No episódio (04), a interlocutora havia perguntado quem faz a comida na casa dele e se ele ajuda na cozinha:

(04) OJ *almoçar*↑ e aqui... toalha (*faz o gesto de estender a toalha sobre a mesa*)

A resposta de OJ novamente foi um diálogo fictivo dentro do seu monólogo. Ele usa o verbo no infinitivo (ou seja, não conjugado) para referenciar a ação de almoçar, como uma elipse de “Vamos almoçar? / Está na hora de almoçar?” Entende-se que essa pergunta é adequada para o cenário em que a comida está pronta e OJ assume a tarefa de colocar a mesa. Através de fragmentos, OJ responde a pergunta da interlocutora ecoando uma pergunta prototípica de uma cena (pergunta que ele mesmo responde), demonstrando assim para a sua interlocutora que ajuda na cozinha, mas não prepara a comida. Nos dados de OJ, como se pode observar, a estratégia de criar pares de pergunta e resposta é recorrente. Exceto no episódio (02), os pares de pergunta e resposta são interações fictivas, ou seja, perguntas que não são dirigidas ao interlocutor, mas retiradas de outros contextos interacionais e inseridas na própria fala.

Nas interações fictivas de MS, o interlocutor percebe claramente que uma cena é montada e situações dialógicas são encenadas para demonstrar uma resposta. No episódio (5), MS e a interlocutora conversavam sobre suas ex-esposas e como elas tinham entrado em sua vida. MS constrói a cena em que está retornando para o Brasil depois de morar muitos anos no Reino Unido, sentado ao lado de uma mulher que está chorando. Esta mulher seria a sua terceira esposa, e sua encenação demonstra como esta história começou:

(5) MS *Isso. ahm é ab iah ... di::... pois, vindo para cá*
 LK *Mh, hm.*
 MS *Ah! (olha para o lado, abre os braços) Éh ... choRA:::↑ndo↓*

Através do tópico (*frame setting*) delimitador de espaço e tempo, MS anuncia que a cena a seguir se desenrola no caminho de volta para o Brasil, depois dos anos vividos no exterior. Ele dramatiza a cena, olha para o lado, como se alguém estivesse sentado ao seu lado, abre os braços, exclama em tom de lamentação e reproduz seu próprio discurso: “chorando?”. Sua interlocutora compreende que MS conheceu a terceira esposa no avião.

No episódio (06), MS encena uma história para representar um conceito. Questionado se teve uma bicicleta na infância, refere a uma situação passada usando fala reduzida (desta vez, sem qualquer verbo) e um grande repertório de gestos faciais e corporais, acompanhados de prosódia sugestiva. Ao invés de responder positivamente ou negativamente se teve uma bicicleta na infância, ele responde apresentando uma cena que explica por que ele nunca teve uma bicicleta.

(06) MS (*aponta para si mesmo*) ah mamãe papai ... Éh
 LK a:::::h
 MS (*olha para cima e dá tchauzinho para a direita e esquerda*)
 ã:::::h! (*aponta para o pulso*) ãh... re::lô::gio↓
 LK a:::h
 MS ah! ãh... (*estica o pescoço, olha para cima e, numa posição submissa, franze a testa*)
éh bicicleta↓
(endireita o corpo, balança a cabeça negativamente e assume um tom grave)
 NÃO↓ Rólógio↓

LK Nunca te deram uma bicicleta!
MS (*levanta as palmas das mãos*) éh, ...éh.

Em primeiro lugar, MS apresenta os personagens envolvidos: apontando para si mesmo, depois anunciando ‘mamãe papai’, ele sinaliza que está se referindo aos seus pais. Ao olhar para cima e acenar para os pais, MS dá a entender que eles são mais altos que ele. A distância estabelecida entre os pais e MS sugere que a cena se passou quando MS era uma criança. A seguir, ele aponta para o seu pulso e diz ‘relógio’, introduzindo assim um dos elementos em disputa entre a criança e os pais. Antes de expressar seu desejo por uma bicicleta (em tom choroso), sua postura corporal indica que ele implorou por uma bicicleta. Para assumir o papel dos pais, MS endireita o corpo, olha para baixo, balança a cabeça negativamente e assume um tom grave. Em alto e bom som, MS retoma (mas não literalmente) o discurso dos pais, encenando a resposta negativa que recebeu quando criança. Pode-se dizer que o discurso direto presente na interação fictiva metonimicamente desenha um cenário que o interlocutor reconhece e compreende. MS não descreveu, mas demonstrou, através de uma performance dramática, uma relação causal: *não teve bicicleta na infância, porque seus pais decidiram que deveria ter um relógio.*

Considerações finais

Os dados de sujeitos afásicos com agramatismo apresentados aqui mostram que os sujeitos afásicos lançam mão de esquemas interativos para representar eventos e situações passadas e relações gramaticais e conceituais. Ao teatralmente representar eventos passados, os sujeitos recorrem a tipos interativos – mais que tentar alcançar uma reprodução literal de um evento. Cada um à sua maneira, eles manipulam rotinas interativas para comprimir uma história numa sequência de turnos. Mais que isso, usam a estrutura interativa para propósitos não-referenciais, por exemplo: representar relações gramaticais (condicionalidade e causalidade) ou conceituais. MS e OJ usaram um repertório de estruturas elípticas que se baseia no conhecimento interativo compartilhado pelos interlocutores envolvidos no diálogo.

Os dados apresentados apontam para diferenças pessoais entre MS e OJ no tocante à construção de interações fictivas. Enquanto MS usa discursos diretos, encenando situações que conceitualmente veiculam o seu querer-dizer, OJ cria pares de pergunta e resposta em que a pergunta não é dirigida ao interlocutor, mas antecipa/ ecoa a fala de outro. Imaginamos que a relação que cada um tem com a língua e sua afasia possa explicar essas diferenças.

Antes do AVC, MS teve vários empregos intimamente ligados ao ofício da palavra: entre outros, foi repórter, guia turístico, professor e ator. Avalia que sua afasia melhorou depois de frequentar o CCA e esforça-se para interagir através da linguagem oral e escrita. Sempre muito expressivo, ele encena situações passadas para demonstrar seu querer-dizer.

OJ foi, antes do AVC, vendedor de peças de televisão. Como dito anteriormente, passou os seis primeiros anos após o AVC “mudo”, respondendo pouco aos tratamentos fonoaudiológicos. Com postura reativa, não acredita que tenha problema de linguagem, mas de memória. Em geral, recorre frequentemente a pares de pergunta e resposta para demonstrar seu querer-dizer.

Por fim, acreditamos que a fala reduzida (com sua não-finitude e construções de tópico-comentário) seja uma adaptação do sujeito agramático à sua condição afásica,

ao passo que as interações fictivas são uma adaptação pragmática ao interlocutor, com o qual compartilha esquemas interativos e conhecimento de mundo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. O enunciado, a unidade da comunicação verbal. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 289-327.
- BÁNRETI, Z. Recursion in aphasia. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24 (11), p. 906-914, 2010.
- BEEKE, S. R.; WILKINSON, R.; MAXIM, J. Grammar without sentence structure: A conversation analytic investigation of agrammatism. *Aphasiology* 21, (3/4), p. 256-282, 2007.
- BELFORD, E. M. *Topicalização de objetos e deslocamento de sujeitos na fala carioca: Um estudo sociolinguístico*. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso*. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 205 p.
- GUNDEL, J. K. Universals of topic-comment structure. In: HAMMOND M.; MORAVCZIK, E.; WIRTH, J. (org.). *Studies in Syntactic Typology*. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p. 209-239.
- HAARMANN, H. J.; KOLK, H. Syntactic priming in Broca's aphasics: evidence for slow activation. *Aphasiology*, 5, p. 247-263, 1991.
- HEESCHEN, C.; KOLK, H. Agrammatism and paragrammatism. In: *Aphasiology*, 2, p. 299-302, 1988.
- JACOBS, J. The dimensions of topic-comment. *Linguistics*, 39, p. 641-681, 2001.
- KLEPPA, L. Estruturas de tópico-comentário na fala reduzida de um sujeito afásico. *Estudos Linguísticos*, 43 (2), p. 926-939, 2014.
- _____. Estilo reduzido em sujeitos agramáticos, não-afásicos, telegramas e manchetes. *Revista L@el em (Dis)curso*, 2, p. 93-108, 2010.
- _____. Fala reduzida em sujeitos afásicos e outros registros. *Estudos Linguísticos*, 38 (2), p. 249-258, 2009.
- _____. *Preposições ligadas a verbos na fala de uma criança em processo de aquisição de linguagem e de dois sujeitos agramáticos em processo de reconstrução de linguagem ou “Eu e você? Diferente*. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- KOLK, H. A time-based approach to agrammatic production. *Brain and Language*, 50, p. 282-304, 1995.
- KOLK, H.; HEESCHEN, C. Adaptation symptoms and impairment symptoms in Broca's aphasia. *Aphasiology*, 4, p. 221-232, 1990.
- LI, C. N.; THOMPSON, S. A. Subject and topic: A new typology of language. In: LI, C. N. (org.). *Subject and Topic*. New York: Academic Press, Inc., 1976, p. 457-489.

- MASLOVA, E. A.; BERNINI, G. Sentence topics in the languages of Europe and beyond. In: *Pragmatic Organization of Discourse in the Languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 67-120.
- MORATO, E. M. (Org.). *Sobre as afasias e os afásicos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. 62 p.
- _____. Introdução In: MORATO, E. M. (Org.). *A semiologia das afasias: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-21.
- NOVAES PINTO, R. C. *Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem*. 1992. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. *Letras de Hoje*, v.47 (1), p. 55-64, 2012.
- PASCUAL, E. Questions in legal monologues: Fictive interaction as argumentative strategy in a murder trial. *Text & Talk*, 26(3), p. 383-402, 2006a.
- _____. Fictive interaction within the sentence: A communicative type of fictivity in grammar. *Cognitive Linguistics*, 17(2), p. 245-267, 2006b.
- _____. *Fictive Interaction: The Conversation Frame in Thought, Language, and Discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2014a. 453 p.
- _____. *The conversational mind: Fictive interaction in everyday, professional, and aphasic discourse*. Palestra proferida no Departamento de Ciência Cognitiva, Hunan University, Changsha, China, 16 de maio de 2014b.
- PASCUAL, E.; SANDLER, S. (org.). *The Conversation Frame: Forms and Functions of Fictive Interaction*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins (no prelo).
- PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Editora Pontes, 1987. 169 p.
- WEBSTER, J.; FRANKLIN, S.; HOWARD, D. An Investigation of the Interaction between Thematic and Phrasal Structure in Nonfluent Agrammatic Subjects. *Brain and Language*, 78, p. 197-211, 2001.
- WILKINSON, R. Projecting a reference in aphasic talk and normal talk. *Discourse Processes*, 46 (2-3), p. 206-225, 2009.
- WILKINSON, R.; BEEKE, S.; MAXIM, J. Adapting to conversation: On the use of linguistic resources by speakers with fluent aphasia in the construction of turns at talk. In: GOODWIN, C. (Ed.). *Conversation and brain damage*. New York: Oxford University Press, p. 59-89, 2003.

Recebido em: 30/09/2015

Aprovado em: 04/03/2016

As palavras na *ponta-da-língua* e o funcionamento integrado das funções psicológicas superiores

Marcus Vinicius Borges Oliveira

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

marcus.oliveira.fono@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.629>

Resumo

Conhecido na literatura da área como “tip-of-the-tongue”, esse fenômeno refere-se ao momento em que o sujeito procura uma palavra, acompanhado da sensação de que essa já vai surgir ou de que já lhe escapou. Por meio de uma perspectiva histórico-cultural, influenciada por autores como Luria, Vygotsky, dentre outros, refletimos sobre as palavras na ponta-da-língua como um acontecimento que depende do funcionamento integrado das diversas funções psicológicas superiores, discutindo brevemente o papel da percepção e da atenção nesse processo, dando ênfase maior na relação entre a linguagem e a memória. A partir da análise qualitativa de dados provenientes de situações em que as palavras ficaram na ponta-da-língua, daremos visibilidade a essa dificuldade tanto na normalidade quanto nas afasias.

Palavras-chave: palavras na ponta-da-língua; neurolinguística; pesquisa qualitativa; afasia; perspectiva histórico-cultural.

Tip-of-the-Tongue Words and Integrated Functioning of Higher Psychological Functions

Abstract

Known in the field of Neurolinguistics as “tip-of-the-tongue”, this phenomenon refers to the state when someone searches for a word, accompanied by the feeling that it will soon come or that it has already escaped from them. Through a historical-cultural approach, influenced by authors such as Luria, Vygotsky, among others, this paper reflects on tip-of-the-tongue words as an event that depends on the integrated functioning of higher psychological functions. It also discusses the role of perception and attention, placing greater emphasis on the relationship between language and memory. Through the qualitative analysis of data from tip-of-the-tongue situations, it is given this difficulty visibility in both normality and aphasia.

Keywords: tip-of-the-tongue phenomenon; neurolinguistics; qualitative research; aphasia; historical-cultural approach.

Introdução

Conhecido na literatura da área como *tip-of-the-tongue*, doravante referido como TOT, este fenômeno tem intrigado pesquisadores de diferentes áreas por mais de um século¹. A ocorrência do TOT refere-se ao momento em que o sujeito procura uma

¹ Este artigo não tem como objetivo revisar a literatura sobre o tema, até porque já existem livros atuais – como os de Schwartz (2002), de Brown (2012) e de Schwartz e Brown (2014) – que cobrem responsabilmente a literatura tradicional e se configuram como referências obrigatórias aos que desejarem se aprofundar no assunto.

palavra, acompanhado da sensação de que essa já vai surgir ou de que já lhe escapou. Trata-se, portanto, não apenas de um momento de inacessibilidade, mas também da sensação que o acompanha – saber que se sabe a palavra buscada, mas com a impossibilidade de evocá-la no momento da enunciação, ainda que se possa sentir uma forte sensação de presença da palavra ausente.

Dependendo do grau de formalidade da situação, bem como da relevância da palavra que falta – se é, por exemplo, uma palavra-chave num discurso técnico ou científico ou se surge num diálogo cotidiano informal – o falante recorre a diferentes estratégias discursivas: pode admitir publicamente que não se lembra dela, solicitando ajuda aos seus interlocutores, ou produzir paráfrases e circunlóquios que, muitas vezes, lhe dão o tempo necessário para se “lembrar” ou para ser lembrado pelos outros. Muitas vezes, entretanto, a palavra simplesmente não vem. Devido à rapidez da produção de enunciados na interação verbal, podem surgir no lugar dela outras palavras que a ela se relacionam, seja por traços sonoros, situacionais, conceituais ou afetivos, como defende Luria (2001).

Este artigo trata especificamente das palavras na *ponta-da-língua* em relação ao funcionamento integrado das funções psicológicas complexas². Neste sentido, discutiremos brevemente o papel tanto da percepção e da atenção, porém, daremos ênfase no relacionamento entre memória (e esquecimento) e linguagem dentro de uma perspectiva histórico-cultural, dando grande relevância ao estudo do signo. Para tanto, inicialmente, se faz necessário entender, na perspectiva histórico-cultural, fortemente baseada nos conceitos postulados por Luria e Vygotsky, como as funções psicológicas superiores estão integradas, constituindo o funcionamento do cérebro como um *sistema funcional complexo*. Ao longo do artigo, alguns dados serão trazidos porque entendemos que revelam a natureza dessas interações entre as funções superiores, tanto no que diz respeito à normalidade quanto às afasias.

As funções psicológicas superiores sob uma perspectiva histórico-cultural

A perspectiva histórico-cultural, como já dissemos, orienta as reflexões que desenvolvemos neste trabalho e é influenciada por autores como Luria, Vygotsky, Bakhtin e Ponzio, dentre outros. Com relação ao funcionamento cerebral e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nos respaldamos nas teorias formuladas por Luria e Vygotsky, como já dissemos.

Luria considerava Vygotsky um grande aliado, que compartilhava dos mesmos interesses, que identificava a crise pela qual a psicologia se encontrava na época e que era o principal teórico marxista reconhecido:

Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho em meio científico, nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem das de Vygotsky: sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em diversos campos, e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (LURIA, 1992, p. 3).

² Este artigo é parte das reflexões que compõe a tese intitulada “As Palavras na Ponta-da-língua: Uma Abordagem Neurolinguística” (OLIVEIRA, 2015).

Influenciado pelas teorias de Vygotsky, Luria (1973) aprofunda a noção de que as funções psicológicas superiores são sociais em sua origem, complexas e hierarquicamente organizadas nas suas estruturas. Para Kotit-Friedgut (2006), Luria expõe um método dialético de estudo das funções psicológicas, em que a natureza influencia o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que também se modifica pela ação do homem. Essa interação dialética cria novas condições de existência.

Contrapondo-se tanto à visão mecanicista da localização cerebral, interessada em mapear as áreas cerebrais e suas funções, quanto à visão holística do cérebro – que o concebia como uma massa indiferenciada – Luria, em consonância com os postulados de Vygotsky (2005, 2007), desenvolve o conceito de Sistema Funcional Complexo³.

O cérebro, segundo Luria, pode ser dividido em três unidades estruturais e funcionais. As três unidades são as divisões funcionais mais delimitadas, cada uma subdividida em diferentes zonas. Essas estruturas correspondem a sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, sem uma localização anatômica fixa (LURIA, 1973)⁴.

A unidade I é reguladora dos chamados “estados de consciência” e suas estruturas estão situadas no tronco cerebral. Essa unidade desempenha importante papel na regulação do estado cortical e no nível de vigiância. Já as unidades II e III são corticais e desempenham diferentes funções. A unidade II – que engloba os lobos temporal, parietal e occipital – seria responsável por receber, analisar e armazenar informações. Os sistemas desta unidade possuem especificidade modal; suas partes componentes estão adaptadas para recepção de informações visuais, auditivas, vestibulares ou sensoriais gerais. A unidade II (assim como a III) é formada por zonas primárias, secundárias e terciárias. A zona primária seria responsável pela recepção das informações sensoriais, enquanto que a zona secundária sintetizaria essas informações para o trabalho da zona terciária – a mais complexa de todas, justamente por ser responsável pela integração das informações de diferentes analisadores. Assim, dados visuais, táteis-cinestésicos ou auditivos são analisados individualmente até a chegada à zona terciária. É justamente nessa área que as informações serão associadas e integradas. De acordo com Luria (1981, p. 55), essas zonas desempenham papel essencial na “memorização de experiência organizada ou, em outras palavras, não apenas na recepção e codificação de informações, mas no seu armazenamento”. São estruturas especificamente humanas, desenvolvidas ao longo da filogênese.

Já a unidade III – constituída pelo lobo frontal – seria responsável pelo controle e avaliação da ação. As especificidades descritas anteriormente, com relação às zonas primárias, secundárias e terciárias, também fazem parte da unidade III, mas neste caso fazendo o caminho inverso ao anteriormente descrito. A zona terciária é igualmente intermodal, enquanto que a zona secundária seria a programadora estrutural e sequencial da ação, que ocorre sob o comando da zona primária. As áreas pré-frontais do cérebro, essenciais para a regulação do estado da atividade, de acordo com Luria (1981),

³ Segundo Noguchi (1997), o conceito de Sistema Funcional Complexo foi introduzido por Anokhin, em 1935, e desenvolvido posteriormente por Luria.

⁴ Podemos ver um exemplo disto no estudo de Noguchi (1997, p. 40) que busca estudar as relações entre a percepção visual e a memória. De acordo com a autora, uma alteração semântica não repercute nos processos mentais superiores de forma exclusivamente linguística ou exclusivamente visual ou mêmica. “[...] Só é possível entender essas alterações na relação entre estes processos”.

consistem nas últimas partes dos hemisférios cerebrais a serem formadas, ocupando neles cerca de um quarto da massa total. São muito pouco desenvolvidas nos demais animais, sendo um pouco maiores nos primatas.

É de fundamental importância essa visão integrativa intermodal, assumida por esse modelo, principalmente em relação às funções complexas superiores. Citamos um trecho em que Luria (1981, p. 60) sintetiza bem a importância dessa unidade:

O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria intenções, formas plenas e programas para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem verifica a sua atividade consciente, comparando efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo erros que ele tenha cometido.

Como já dissemos na introdução deste texto, nosso objetivo é o de relacionar aspectos linguístico-cognitivos para compreender o processo subjacente ao TOT. Antes de aprofundarmos a reflexão sobre a relação entre linguagem e memória, julgamos necessário tratar, ainda que brevemente, de questões acerca da percepção e da atenção, uma vez que estão funcionalmente imbricadas.

A percepção, como entendida por Luria, tem caráter ativo. Não somente sentimos, mas percebemos que sentimos, em um complexo processo de codificação do material percebido que se realiza somente com a estreita ligação com a linguagem. Para Luria, a percepção “nunca acontece sem a participação direta da linguagem” (1981, p. 200). Para entendermos melhor esse processo, vejamos como o autor a descreve:

O processo de percepção é, assim, evidentemente, de natureza complexa. Ele começa pela análise da estrutura recebida, ao ser recebida pelo cérebro, em um grande número de componentes ou pistas que são, subsequentemente codificados ou sintetizados e inseridos nos sistemas móveis correspondentes. Este processo de seleção e síntese de aspectos correspondentes é de natureza ativa e ocorre sob a influência direta das tarefas com que o indivíduo se defronta. Realiza-se com o auxílio de códigos já prontos (especialmente códigos de linguagem) que servem para colocar o aspecto percebido no seu devido sistema e para conferir a ele um aspecto de caráter geral ou categórico (LURIA, 1981, p. 200).

Dessa forma, a percepção incorpora sempre um estado de comparação com uma hipótese original. No caso dos TOTs, por exemplo, em cada momento singular, se reiteram características que se baseiam em experiências prévias, tanto do ponto de vista da cultura, quanto do ponto de vista da sua internalização para o próprio sujeito. Para Luria, decorre dessa experiência prévia que, em alguns casos, a percepção se torne familiar, fazendo com que esse processo seja retomado por meio de “atalhos”. Isso poderia explicar por que a sensação de um TOT pode ocorrer mesmo para uma palavra que não existe, o que na literatura é conhecido como “TOT ilusório”⁵.

⁵ Este tipo de TOT pode ser visto com mais profundidade no trabalho de Schwartz (2002), no qual o autor elicia um TOT com perguntas que não possuem resposta. Um exemplo do procedimento seria perguntar “Qual o nome da capital de Brasília?”. Ainda que não exista uma capital de Brasília, esta pergunta pode eliciar estados de TOT.

Da mesma forma que a percepção, para Lúria (1981), também a atenção é um processo ativo. Devido a seu desenvolvimento durante a filogênese, se evidencia nas formas superiores, humanas, de *atenção voluntária*. Essa função psicológica superior também depende de um funcionamento integrado, desde o estágio de vigília, forma elementar de atenção regulada por mecanismos em que participa o tronco cerebral superior, até o reconhecimento seletivo de determinado estímulo, que inclui a inibição de outros semelhantes.

Para finalizar esta seção, vejamos um relato retrospectivo⁶ de um TOT que dá visibilidade à integração das funções psicológicas superiores. A narrativa retroativa é também um momento de reflexão sobre o fenômeno e, por isso, um momento em que prevalece a atividade metalinguística, com aumento da atenção voluntária:

Dado I: O sujeito EA, sexo feminino, estava no meio de uma tarefa quando sente um cheiro e fica com a palavra na *ponta-da-língua*.

- (01) Ontem, estava correndo um pouco, com “mil coisas para fazer” e havia pessoas me esperando. Neste momento, entrei na cozinha de casa, para pegar um copo d’água e senti um cheiro de... Perguntei para minha amiga que já estava lá: “Este cheiro é de...”. (não me lembrei da palavra, ficando com a sensação de palavra na ponta-da-língua) “erva doce?” Eu mesma respondi: “Não. É...” Nisso fiz um gesto levantando a mão direita para a direita, em "arco", que me remeteu a um tufo, e a palavra saiu: “Erva cidreira”.

Como entender que uma sensação de natureza olfativa tenha desencadeado um TOT e, por sua vez, a realização de um gesto tenha contribuído para o surgimento da palavra? Do ponto de vista neurofisiológico, vimos que a memória depende do trabalho integrado das áreas associativas do Bloco II, que sintetiza informações auditivas, táteis, visuais, gustativas e também aspectos ligados ao movimento e mesmo à *melodia cinética* da ação. Por outro lado, a própria relação de um signo com outros (verbais ou não-verbais) participa ativamente do processo de busca da palavra e de sua solução. Isso sem falar nos enlaces afetivos, como é propriamente colocado por Lúria (2001).

O sujeito estava em meio a uma atividade cotidiana quando a sensação da falta da palavra e o desejo de encontrá-la interrompem a própria atividade e lhe tomam a consciência. De modo geral, não existe como escapar de um TOT. Podemos, no máximo, ignorá-lo. No dado acima, o sujeito é impelido à solução, mesmo que tenha que deixar de lado as “mil coisas” para fazer e as “pessoas esperando”. Continua a tentar encontrar a palavra perguntando à amiga, que também não soube dizê-la. De certa forma, já intuía que se tratava de uma erva, visto que o nome que surge durante a busca é *erva doce*, que ela imediatamente nega. No relato do *blog*, o sujeito EA ainda informa que “erva cidreira” é o seu chá favorito, o que explica a sua motivação em encontrar a palavra, que somente vem quando o TOT desencadeia um gesto – que representa um

⁶ De acordo com Oliveira (2015), um dos procedimentos eficientes para analisar os TOTs são os relatos retrospectivos de momentos em que as palavras estavam na ponta-da-língua. Esse relato foi retirado do *blog* chamado “As palavras na *ponta-da-língua*”, onde hospedamos um *link* para acesso ao protocolo de pesquisa e abordamos assuntos relacionados às palavras na *ponta-da-língua*, com suporte de charges, vídeos, textos e entrevistas. Este instrumento de pesquisa foi divulgado em eventos científico-acadêmicos, visando não só compartilhar informações e achados sobre o tema da pesquisa, mas também para obter colaborações – relatos de ocorrências de TOTs. Uma descrição mais detalhada desses aspectos metodológicos pode ser vista em Oliveira (2015).

arco e remete ao tufo de erva cidreira – gesto icônico por natureza, conforme veremos mais adiante. O sujeito diz que “a palavra saiu”. Não temos como saber qual a natureza dessa lembrança, mas parece que o sujeito confere à palavra, nesse contexto, uma certa autonomia.

As lembranças despertadas pelo cheiro também são amplamente descritas em trabalhos de caráter não-científico e nas obras literárias. É interessante assinalar que já existem testes preparados com odores específicos, o que já se configurou como um tipo de estímulo eficaz para eliciar os TOTs⁷.

O estudo da relação entre memória e linguagem dentro de uma perspectiva histórico cultural

Como colocado anteriormente, a linguagem não pode ser resumida às regras estruturais da língua, ao seu sistema, da mesma forma que a memória não pode ser reduzida aos seus processos neuroquímicos e à sua contraparte biológica. Tanto a linguagem como a memória são sistemas complexos, de natureza semiótica, que emergem ao longo do desenvolvimento humano (OLIVEIRA; NOVAES-PINTO, 2014)⁸.

Vygotsky e Luria (1996) buscam explicar como a memória se desenvolve ao longo da história do homem. Para os autores, a memória do homem primitivo seria extremamente acurada, podendo ser considerada por nós como extraordinária: Segundo os autores (1996, p. 113), “[...] a memória biológica (orgânica), ou a chamada unidade mnemônica, cuja base está impregnada na plasticidade de nosso sistema nervoso (em sua capacidade de armazenar traços de estímulos exteriores e de reproduzi-los) atinge seu desenvolvimento máximo no homem primitivo”.

Porém, essa extraordinária capacidade humana é meramente o exercício cotidiano da memória, na ausência (ou carência) de mecanismos lógicos e abstratos, visto que, filogeneticamente, havia um estágio cognitivo primário, indiferenciado, eidético, essencialmente ligado à necessidade de reproduzir um objeto tal qual previamente apresentado. A memória, nesse estágio, funcionaria como força elementar. Podemos dizer que ela dominaria o homem, dado seu descontrole. O seu desenvolvimento histórico, de acordo com os autores (1996, p. 14), começa a partir do momento em que o homem passa a dominá-la, pelo uso de instrumentos:

A partir da capacidade de encontrar caminhos, isto é, da capacidade de utilizar pistas como signos que lhe revelam e lembram figuras complexas inteiras – a partir do uso de um signo – o homem primitivo, em determinado estágio de seu desenvolvimento, chega pela primeira vez à criação de um signo artificial.

Gradualmente, devido ao uso de instrumentos auxiliares, a memória (enquanto função cognitiva) se modifica, qualitativamente, e se distancia da percepção direta,

⁷ Recomendamos, para aqueles que estiverem especialmente interessados no tema, a leitura do capítulo *Odor Knowledge, Odor Naming, and the “Tip-of-the-Nose” Experience*, de Fredrik U. Jönsson and Richard J. Stevenson, no livro organizado por Schwartz e Brown (2014).

⁸ Isto pode ser visto em outros trabalhos da Neurolinguística de orientação enunciativo discursiva, tais como Beilke (2009); Novaes-Pinto (2012) e Oliveira e Novaes Pinto (2014), dentre outros.

ganhando capacidade de abstração. Um exemplo disso é o nó que utilizamos para lembrar de algo, explicitado na passagem abaixo, de Vygotsky (2007, p. 50):

Quando uma pessoa ata um nó no lenço para ajudá-la a lembrar de algo, ela está, essencialmente, construindo o processo de memorização, fazendo com que um objeto externo lembre-a de algo; ela transforma o processo de lembrança numa atividade externa. Esse fato, por si só, é suficiente para demonstrar a característica fundamental das formas superiores de comportamento. Na forma elementar, alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa. No primeiro caso, graças a ocorrência simultânea de dois estímulos que afetam o organismo, um elo temporário é formado; no segundo caso, os seres humanos, por si mesmos, criam um elo temporário através de uma combinação artificial de estímulos.

Sobre o papel que as atividades externas têm com relação à organização das funções psicológicas superiores, Vygotsky postulou o princípio de *organização extracortical*, posteriormente desenvolvido por Lúria. Esse conceito é fundamental para entender o impacto cultural dos instrumentos historicamente esculpidos (signos, objetos) no desenvolvimento das funções complexas superiores. Aparentemente simples, esses instrumentos modificam qualitativamente a estrutura psicológica da memória, estendendo-a para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo a incorporação de signos. Isto se dá pelo fato de o homem ter aprendido a criar ligações – de caráter mediado – entre o signo e seu significado, e representa uma transição da chamada memória natural para uma memória cultural. Um exemplo dessa capacidade humana de desenvolver instrumentos para “dominar sua memória” é o *quipú*.

De acordo com Lúria e Vygotsky (1996, p. 117), os *quipús* – que significam cordões com nós, na língua peruana – “são recursos auxiliares de memória convencionais muito difundidos por povos primitivos que exigiam conhecimento preciso por parte daquele que amarrava esses nós”. Esses nós tinham diferentes funções como marcadores mnemônicos que permitiam a codificação e a decodificação de mensagens.

De maneira análoga, na ontogênese, os autores dirão que a transição de formas naturais para formas culturais, ou seja, o abandono da função natural da memória, que constitui o desenvolvimento da memória da criança para a do adulto, faz valer um sistema de associações. A principal diferença é que “o homem primitivo inventou ele mesmo seus sistemas de memorização, enquanto a criança apropria-se, o mais das vezes, de sistemas já prontos que ajudam a lembrar” (LÚRIA; VYGOTSKY, 1996, p. 186).

A partir do momento em que a fala passa a dominar o comportamento da criança, a função da memória muda acentuadamente e qualitativamente. Aqui vale citar a máxima de Vygotsky (2007, p. 49), que diz que “para as crianças, pensar significa lembrar, no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar”. Se em sua forma natural, a memória de alguma coisa é lembrada graças à coocorrência de estímulos outrora registrados em um elo temporário, em seu caráter mediado (ou indireto, também na terminologia de Vygotsky, 2007), os homens aprenderam a criar este elo necessário. Daí Vygotsky e Lúria (1996, p. 213) reafirmarem que a essência da memória é lembrar ativamente por meio de signos:

Tem sido constatado com bastante precisão que, na idade escolar, a memória pictográfica evolui para a memória verbal. Se, na idade pré-escolar, a memória dos objetos não era mais fraca, mas até mais forte do que a memória de palavras, agora o quadro se altera radicalmente e a criança em idade escolar geralmente começa a adquirir uma memória de natureza verbal. As palavras e as formas lógicas começam a desempenhar o papel de ferramentas decisivas para a rememoração. Por essa época, vai desaparecendo o tipo de miraculosa memória pictográfica, conhecida pelo termo eidetismo.

A criança só conseguiria, na fase anterior ao processo anteriormente descrito, associar uma figura a uma palavra, se estabelecesse com esta palavra um elo associativo, o que depende da natureza do signo e dos seus elos prévios. O autor dá um exemplo do pesquisador que mostra a figura de um machado e pede que a criança lembre da palavra “sol”. A criança apontou uma pequena mancha amarelada no desenho e conseguiu facilmente resolver a questão, pois a associou com o sol. O movimento, nesse caso, vai da representação direta para a simbolização mediada. As crianças, nesse estágio intermediário, estão entre o processo elementar e o completamente instrumental. Para o autor, na medida em que a criança cresce, o que muda não é tanto a estrutura de uma função (memória) isolada, mas também as *relações interfuncionais* envolvidas no processo de lembrança, principalmente com a linguagem e o pensamento.

No caso dos adultos, a memória já tem esses processos internalizados. De acordo com Vygotsky e Luria (1996), já possuímos um vasto material, constituído de marcas de experiências prévias, que reunimos e utilizamos ativamente a cada rememoração. Para lembrarmos de algo, associamos o que é novo à nossa experiência anterior; criamos ativamente uma estrutura que recebe os novos elementos.

Para os interesses deste artigo, é necessário aprofundar a questão eminentemente sócio-cultural. De acordo com Vygotsky (2007, p. 34), as atividades semióticas modificam o esquema simples e direto do comportamento elementar, que corresponde a uma via de “mão única”, de causa e efeito. Por outro lado, o autor afirma que a operação com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta, que seria um estímulo de segunda ordem, colocado no interior da operação, modificando-a. Se antes havia um único direcionamento entre estímulo (S) e resposta (R), agora temos um ato complexo, mediado, que faz com que o sujeito esteja ativamente engajado.

Vygotsky observa que o signo também age de modo reverso, sobre o indivíduo. Acompanhando o desenvolvimento qualitativo da memória na criança, o autor sugere que, em um estágio pré-escolar, não é comum que o signo auxiliar leve a criança para uma ação reversa, mas que a leve para outro signo, evocando uma nova cadeia associativa. Porém, essa operação progride para um estágio mais avançado onde a reversibilidade é confiável. Essa reversibilidade é que possibilita que o sujeito crie uma associação (como um nó), que no futuro o faz retomar a associação prévia.

Ao situar o TOT como um evento ligado à emergência de um campo semântico, Luria está, ao mesmo tempo, referindo-se tanto à natureza mnemotécnica da associação, quanto à interferência de uma palavra na seleção de uma outra palavra, involuntariamente. Vejamos na citação abaixo, de Luria (2001), questões essenciais para a reflexão que se segue:

Sendo assim, a recordação de palavras e a denominação dos objetos são um processo de escolha da palavra procurada dentre uma rede de associações que surgem

involuntariamente; por isso, as dificuldades na recordação de palavras, bem conhecidas em psicologia, tratam-se menos de insuficiências da memória do que de resultados do excesso de palavras e conceitos que emergem involuntariamente e que dificultam substancialmente o ato da escolha.

Com isto, relacionam-se às observações dos psicólogos norte-americanos R. Brown e D. McNeill publicadas no artigo intitulado “Tip of the tongue Phenomenon”. O sujeito procura recordar uma denominação e acredita perceber que esta já vai aparecer, que se encontra na “ponta-da-língua”, mas na realidade surgem palavras diferentes, ligadas a procurada seja por traços sonoros, morfológicos, situacionais ou conceituais (LURIA, 2001, p. 89)

Como explicar que Luria se refira à *dificuldade de recordação* e à *não insuficiência de memória*? Justamente por não entender a memória apenas em seu aspecto mnemônico, acreditamos que a referência à “recordação” se dá justamente pela impossibilidade de *desatar os nós* constituídos pela associação da memória com a linguagem. Este é o *insight* que Luria dá para o entendimento do fenômeno dos TOTs.

Não podemos deixar de dizer que esses processos serão, posteriormente, na história da humanidade, interiorizados de tal forma que permitirão, por meio de uma arte apurada, fazer com que indivíduos construam seus *palácios mentais* e ali aloquem suas memórias de maneira impressionante, como é narrado no livro “A arte da memória”, de Yates (2007), referida, atualmente, como “mnemotécnica”, um termo que não dá a dimensão dessa arte na antiguidade.

A análise de um dado de um sujeito afásico; o processo em câmera lenta

A dificuldade de encontrar palavras, de forma tão peculiar, é verificada tanto na normalidade quanto em algumas patologias que impactam o funcionamento da linguagem, como as afasias. Neste contexto, a procura pela palavra pode revelar angústia e sofrimento, ao contrário do que ocorre na fala dos não afásicos, que imediatamente reorganizam sua fala para lidar com a falta da palavra, nas afasias há um impacto importante, fazendo com que os enunciados, muitas vezes, se tornem mais disfluentes, muito marcados por hesitações (pausas, repetições etc.), entrecortados por falas cristalizadas, como: “eu não consigo falar”, “eu sei, mas não...”, ou acompanhados por gestos que indicam que a palavra está na *ponta-da-língua* (apontando a língua).

A relação dos TOTs com a afasia é contemplada na literatura da área, geralmente relacionada ao tema do acesso lexical. Ao revisitar os principais artigos da área, Oliveira (2015) constatou a carência de estudos que se aproximem dos fenômenos qualitativamente. Neste artigo, defendemos o referencial histórico cultural como uma forma de estudar qualitativamente a dificuldade de encontrar as palavras. A escolha desse aparato qualitativo se dá pela conjuntura de trabalhos ligados a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, área que vem se desenvolvendo desde os trabalhos de Coudry (2001), na década de 80. De acordo com Novaes-Pinto (2012, p. 118), “ao contrário de postular modelos abstratos, valendo-se de resultados obtidos em baterias de testes-padrão, tão caros à neurociência, a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva busca compreender o funcionamento linguístico cognitivo de enunciados dialógicos [...].

Segundo Coudry (2001), a afasia exhibe o funcionamento da linguagem em “câmera lenta”, o que a torna um campo ainda mais privilegiado para compreender o funcionamento da linguagem.

Dentro da perspectiva histórico cultural, as reflexões de Luria e Vygotsky foram influenciadas pelo pensamento de Roman Jakobson, no campo da Linguística, autor que defende e demonstra a importância da linguística no estudo das afasias. De acordo com Akhutina (2003, p. 130): “The joining together of Vygotsky’s, Luria’s and Jakobson’s ideas was natural and productive. This connection was bilateral and multistaged”. Para a autora, as ideias de Vygotsky e Jakobson sobre a linguagem têm muito em comum, já que “both of them share W. von Humboldt’s and A. Potebnia’s understanding of language as an activity, its creative nature and historic conditioning, its systemic structure, and the interaction of language and thought”. A relação de Jakobson com Luria é ainda mais explícita, principalmente no que diz respeito à afasia, em que a experiência clínica de Luria dialoga com os princípios do funcionamento da linguagem proposto por Jakobson.

As reflexões de Jakobson (1981) sobre os dois eixos de funcionamento da linguagem: *sintagmático* e *paradigmático*⁹ sem dúvida podem contribuir significativamente para a compreensão dos fenômenos relativos às dificuldades de encontrar palavras. O eixo paradigmático (ou metafórico) está relacionado à *seleção* das unidades, dentre uma gama de elementos, enquanto que o outro eixo, o sintagmático (ou metonímico), se refere ao contexto de combinação dos elementos previamente selecionados. Esses dois eixos organizam simultaneamente os processos de seleção e combinação na produção da linguagem. São interdependentes, pois para que ocorra a combinação é necessário selecionar e, da mesma forma, toda seleção está subordinada ao contexto da combinação das unidades, que ocorre em todos os níveis linguísticos (JAKOBSON, 1981[1954]). Segundo o autor, nos casos dos indivíduos afásicos, tal relação se caracterizaria pela predominância do funcionamento de um eixo sobre o outro, gerando os distúrbios de similaridade e de contiguidade.

Como uma forma de demonstrar o que foi dito até aqui, analisaremos qualitativamente um recorte de uma sessão videogravada com um afásico¹⁰, que dá visibilidade ao imbricamento entre a linguagem e a memória, assim como de possíveis efeitos dessa relação em um sujeito afásico.

Dado II: Episódio dialógico ocorrido no CCA¹¹, em uma sessão em que estavam o pesquisador (BO), uma estagiária em Fonoaudiologia e o sujeito afásico (MG). BO

⁹ Eixos que são referentes às operações propostas por Saussure (2006/1916).

¹⁰ Dado o caráter deste artigo, não aprofundaremos nas questões metodológicas ligadas à abordagem microgenética. Para conhecer diferentes formas de aproximação do estudo dos TOTs com a perspectiva histórico cultural, ver Oliveira (2015).

¹¹ O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) foi inaugurado a partir de uma ação conjunta entre os Departamentos de Linguística e de Neurologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Este centro funciona no IEL (Instituto de Estudos da Linguagem) onde ocorrem atendimentos aos afásicos, baseado no uso efetivo da linguagem. Este centro serve como *locus* para diversas pesquisas, principalmente dos pesquisadores e estudantes ligados à Neurolinguística de orientação Enunciativa Discursiva. De acordo com Santana, Novaes Pinto e Oliveira (2015), “O trabalho realizado no CCA, além de promover “efeitos terapêuticos” no funcionamento linguístico-cognitivo dos sujeitos afásicos, tem contribuído sensivelmente para a qualidade de vida desses sujeitos, assim como de suas famílias”. O grupo do CCA de que participei foi o grupo III, formado por fonoaudiólogos, linguistas e outros

mostra a foto de Indiana Jones para que o sujeito diga se lembra do personagem e se consegue nomeá-lo.

Quadro 1. Transcrição de sessão fonoaudiológica

Turno	Sujeitos	Enunciado	Informações contextuais
1	BO	Só precisa me dizer o <i>personagem</i> .	
2	MG	É, então vai ser mais difícil.	
3	BO	Você acha mais difícil do que o nome dele? Aí você assustou a gente.	Todos riem
4	MG	Não... É o Harisson... É... o Ford.	
5	BO	Olha só... Harrison Ford, exatamente.	
6	MG	Tá vendo... Eu não posso pensar, se pensar... aí, já viu!	
7	BO	Mas o personagem, vai dizer que o senhor não lembra ?	
8	MG	É... Eu sei que... ele fez 4 filmes, de... de um... histo, histórico, historiador.	MG baixa a cabeça e faz um esforço para lembrar.
9	BO	Arqueólogo, não é ?	
10	MG	Arqueólogo, que seja... Tesouro não sei das quantas... etc.	Dá com os ombros, como se não fosse importante
11	BO	Que tem aquela musiquinha...	Neste momento BO cantarola a famosa música do filme “Indiana Jones”.
12	MG	Exatamente... Índia... Indiana Jones.	Todos riem quando MG acerta o nome.
13	BO	A musiquinha é batata!!!	

O pesquisador deixa claro, logo de início, que quer que ele diga o nome do personagem. MG se recorda do nome do ator – Harrison Ford. Na sequência, ele tenta se *lembrar* do nome do personagem da série. MG esclarece que utiliza, segundo seu próprio relato, a estratégia de “ganhar tempo” até encontrar a palavra, falando sobre o assunto. Quando ele diz, no turno 6, “se eu pensar... aí já viu”, nos revela que se parar para pensar na palavra, aí é que ela não vem.

Vai dando pistas enquanto se lembra: de que há 4 filmes, nos quais o personagem é um historiador (turno 8) e fala de “tesouro não sei das quantas”, tema bastante recorrente nos filmes que ele protagoniza. São indícios de que a palavra esperada, apesar de não vir, está “no entorno” daquelas que surgem. Apesar de dar pistas de que se lembra do filme e do personagem, o nome esperado não vem. Nesse mesmo turno, MG baixa a cabeça e faz um esforço para se lembrar. O nome do personagem só aparece quando o pesquisador resolve cantarolar o famoso trecho da música que acompanha os momentos mais empolgantes do personagem. Vem aos poucos; primeiramente como “índia”, que rapidamente se transforma em “Indiana Jones”. O processo de aparecimento da palavra parece semelhante ao momento anterior, quando ele diz “histo... histórico... historiador”. É como se, a partir das pistas sonoras que ele ouve (de si mesmo), conseguisse “resgatar” a palavra toda.

profissionais. Neste grupo, participei das sessões coletivas semanais, também atuando terapeuticamente com alguns dos sujeitos afásicos, desde 2011.

É muito relevante enfatizar, num processo dialógico como o ocorrido neste episódio, que os conhecimentos partilhados entre pesquisador e pesquisado foram fundamentais para o desfecho que teve. Para Coudry (2001, p. 83), sem “um conjunto de pressuposições indispensáveis ao diálogo” não é possível avaliar coerentemente o afásico, nem interagir com ele buscando soluções para suas dificuldades. É uma “instância dúplice”; o relacionamento intersubjetivo cria condições para a interação, não como um limite de acontecimentos discursivos, mas um lugar onde eles podem ocorrer. Os episódios discursivos, por sua vez, vão ampliando as condições de interação que tornam mais intensa a intersubjetividade.

Dizemos isto porque a avaliação do processo de emergência do TOT, assim como a busca de sua superação, quando não explicitamente colocado ou confirmado pelo sujeito, dependerá da sensibilidade do pesquisador para perceber que o sujeito sabe a palavra, mas que ela não vem. Tal “sensibilidade”, por sua vez, decorre de sua experiência não só com o objeto da pesquisa, mas também com a condição de afasia.

MG é um sujeito diferenciado com relação ao que sabe de sua afasia e desenvolveu estratégias eficazes para dizer o que quer, como a de “andar em volta da palavra”, ganhando tempo e trazendo à tona outras, a ela relacionadas. MG é discreto com relação à angústia causada pela falta da palavra. Os afásicos, cada qual ao seu modo, aprendem a conviver com isso e, no caso de MG, ele entende que se ficar nervoso ou parar para pensar, vai dificultar a solução. Outro trecho de diálogo com MG pode ajudar a explicitar suas dificuldades, mas também suas soluções, conforme veremos adiante:

Dado III: Início de sessão terapêutica com o fonoaudiólogo (BO) e MG, respondendo a pergunta “gostaria que você me dissesse como você se sente quando a palavra fica na *ponta-da-língua*”.

Quadro 2. Transcrição de sessão fonoaudiológica

Turno	Sujeitos	Enunciado	Informações contextuais
1	BO	Então... Antes de começar, eu gostaria que você me dissesse como você se sente quando isso acontece, quando a palavra fica na <i>ponta-da-língua</i> .	
2	MG	Então, pergunta o que você quer saber.	
3	BO	Como você se sente? Se acontece muito, se acontece pouco... Queria que você falasse um pouco sobre isso.	
4	MG	Olha, é... Como eu tenho... às vezes eu não consigo lembrar; é... como é que eu vou dizer assim... O som ainda continua me atrapalhando, porque... vezes eu quero falar sobre “Pinda... perdão. “Pinda”...	Fica hesitante... Dá uma deixa para BO completar a palavra.
5	BO	Monhangaba.	
6	MG	Pindamonhengaba... Por exemplo, é difícil, extremamente, eu não consigo às vezes. Aí eu tenho som. Aí, moral da história, as pessoas falam, falam. Aí não, escreve! Aí eu escrevo. Aí eu tenho que ensinar a fazer a tradução... A grande minha dificuldade está aí... Às vezes vem na memória, eu quero falar, e não consigo. Aí eu tenho que dar volta, quando eu fico dando volta, ou eu perco o início, e ou então, simplesmente as pessoas não têm saco nem paciência. Moral da história, quem conhece perto é fácil porque já fala “é isso que estou falando”. Já foi, vamos embora e vai embora. Minhas filhas pelo menos me ajudam nessa parte porque elas obrigam a falar. Até chegar no “é isso que você quer saber”? Aí me ensina a falar.	

Conforme podemos ver por esse relato, MG reflete sobre a dificuldade de ficar com a palavra na *ponta-da-língua*. Acha que é um problema de memória ou de tradução¹², Conforme vimos neste texto, *desatar o nó*, uma vez estabelecido, é praticamente impossível. Daí ele dizer que não lembra, ao mesmo tempo em que acredita que seja uma dificuldade de traduzir, própria da linguagem – passar de uma palavra a outra, de um atributo à palavra-chave, aquela que quer dizer.

O que mais nos interessa no dado é o trecho grifado, que explicita o que ocorre no dado anterior. MG diz que tem que “dar voltas” para chegar à palavra, mas se der uma volta muito grande, perde aquilo que já tinha. Enfim, que o processo não é instantâneo e que é preciso ter paciência. Sua conclusão é a de que é melhor falar com quem o conhece de perto, que tem disposição para ajudá-lo. A esse respeito, os TOTs, sobretudo nos casos de afasia, levam a pensar sobre a importância vital da palavra.

¹² Tendo as formulações de Jakobson (1981) no texto “Aspectos linguísticos da tradução” como cenário teórico, podemos dizer que a intuição de MG de que se trata de uma dificuldade de tradução de um signo por outro é bastante precisa. Para Jakobson, o significado de um signo não é mais do que sua tradução por outro, dentro da própria língua (tradução intralingual).

Vivemos em uma sociedade logocêntrica, em que a perda da palavra traz impacto muito relevante na vida. Ao se tornarem afásicos, os sujeitos ficam reduzidos às suas afasias. Ouvimos deles histórias de exclusão, que revelam certa ignorância, por parte da sociedade, tanto acerca das afasias quanto da própria natureza heterogênea da linguagem. Para uma sociedade produtivista como a nossa, esses sujeitos deixam de existir a partir do momento em que perdem suas funções sociais, o que afasta deles amigos e parentes (NOVAES-PINTO, 2009).

Conclusão

Neste artigo, refletimos sobre os TOTs como acontecimento que depende do funcionamento integrado das diversas funções psicológicas superiores, discutindo brevemente o papel da percepção e da atenção nesse processo, dando ênfase maior à relação entre linguagem e memória, analisando-a, tanto ontogeneticamente, quanto filogeneticamente. Dentro de uma perspectiva histórico-cultural, apresentamos como a evolução dessas funções se dá através das modificações (neuro)funcionais, a partir do momento em que o homem desenvolve os signos para mediar sua relação com o mundo.

Discutimos sobre o ato de dar um nó para nos lembrarmos de algo, mas também sobre a dificuldade em dissociar um determinado nó daquilo que esse nó lembra. Fica claro que não podemos considerar os TOTs simplesmente como um tipo de esquecimento, o que poderia acontecer se fosse tomado apenas como uma *falha na memória*. Ao contrário, ressaltamos o caráter incompleto dos TOTs, que vigoram, ao mesmo tempo, como lembrança e esquecimento.

Concluimos dizendo que os TOTs, como diz Novaes Pinto, podem ser comparados à “ponta de um iceberg” (OLIVEIRA, 2015). Com isso, queremos dizer que o entendemos como a interface sensível de processos subjacentes muito mais amplos e complexos, que se dão na relação entre diversas funções psicológicas superiores, que pode ser visto tanto na normalidade quanto em estados patológicos que alteram o funcionamento da linguagem, como no caso aqui descrito, nas afasias.

REFERÊNCIAS

- AKHUTINA, T. V. Roman Jakobson and the Development of Russian Neurolinguistics. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 3/4, May–June/July–August, 2003. P. 129-158.
- BEILKE, H. M. B. *Linguagem e Memória na Doença de Alzheimer: contribuições da neurolinguística para a avaliação da linguagem*. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BROWN, A. S. *The tip of the tongue state*. Psychology Press: New York, 2012. 229 p.
- COUDRY, M. I. *Diário de Narciso: afasia e discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 2001[1998]. 205 p.
- JAKOBSON, R. Dois Aspectos da Linguagem e dois tipos de Afasia. In: _____. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix. 1981[1954]. 162 p.

KOTIK-FRIEDGUT, B. Development of the Lurian Approach: A cultural Neurolinguistic Perspective. *Neuropsychology Review*, v. 16, n. 1, p. 43-52, 2006.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria*. São Paulo: Artmed, 2001. 251 p.

_____. *The working brain*. London: Penguin Books, 1973. 398 p.

_____. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992. 234 p.

_____. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Ed. da USP, 1981. 346 p.

NOGUCHI, M. S. *A linguagem na Doença de Alzheimer: considerações sobre um modelo de funcionamento linguístico-cognitivo*. 1997. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NOVAES-PINTO, R. C. *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.

_____. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 55-64, jan./mar. 2012.

OLIVEIRA, M. V. B. *Palavras na Ponta-da-língua: uma abordagem neurolinguística*. 155 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, M. V. B.; NOVAES-PINTO, R. C. On the Relation between Memory and Language from a Cultural-Historical Perspective in Neurolinguistics. *Southern Semiotic Review*. Access on: <<http://www.southernsemioticreview.net>>. 2014.

SANTANA, A. P.; NOVAES-PINTO, R. C.; OLIVEIRA, M. V. B. Plano Terapêutico Fonoaudiológico (PTF) para Terapia em Grupo com Afásicos, In: *Planos Terapêuticos Fonoaudiológicos (PTFs)*, v. 2, p. 155-166, 2015.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916]. 278 p.

SCHWARTZ, B. L. *Tip-of-the-tongue states: Phenomenology, mechanism, and lexical retrieval*. Ney Jersey: LEA, 2002. 181 p.

SCHWARTZ, B. L.; BROWN, A. S. *Tip-of-the-tongue States and Related Phenomena*. USA: Cambridge University Press, 2014. 355 p.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005[1987]. 193 p.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007. 182 p.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 252 p.

YATES, F. A. *A arte da memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007. 498 p.

Recebido em: 18/09/2015

Aprovado em: 09/04/2016

Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística

Mirian Cazarotti Pacheco

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
miriancpacheco@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.662>

Resumo

Este artigo visa analisar as contribuições do paradigma Microgenético para as teorias que fundamentam as pesquisas no campo da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva. A forma de construção de dados nessas pesquisas focaliza a atenção a detalhes, o recorte de episódios interativos, um exame orientado para o funcionamento dos discursos e resulta num relato minucioso dos acontecimentos. A microgênese é proposta com vista aos demais domínios genéticos que focalizam o funcionamento linguístico-cognitivo dos sujeitos em todas as dimensões. A Análise Microgenética possibilitou demonstrar, neste estudo, que, a partir de dados singulares de sujeitos afásicos, podemos inferir sobre o funcionamento da linguagem e sua relação com a memória.

Palavras-chave: neurolinguística; análise microgenética; afasia.

Contributions of microgenetic analysis to neurolinguistic research

Abstract

This article aims to analyze the contributions of the microgenetic paradigm to theories underlying research in the field of Enunciative-Discursive Neurolinguistics. The way data are built in these studies focuses on details, sets of interactive episodes, and an oriented examination for the action of discourses. Then, this way results in a detailed report about the events of these research. The microgenesis is proposed in view of other genetic domains that focus on subjects' linguistic and cognitive operation in all dimensions. Microgenetic Analysis reveals that it is possible to infer, from single data of aphasic subjects, the functioning of language and its relation to memory.

Keywords: neurolinguistic; microgenetic analysis; aphasia.

Introdução

La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia en la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación (VIGOTSKI, 2000, p. 47).

Para Vigotski¹ (2003, p. 86), principal representante da vertente sócio-histórico-cultural², à qual filiamos nossos estudos em Neurolinguística, “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. A epígrafe acima foi escolhida para iniciar este trabalho, justamente porque a metodologia é um dos grandes desafios a serem enfrentados no campo dos estudos neurolinguísticos, pois influencia os recortes que fazemos dos fenômenos, as hipóteses teóricas e, principalmente, o acompanhamento terapêutico dos sujeitos, cuja linguagem se encontra impactada por alguma patologia – no qual se reflete, de fato, o resultado do estudo.

A partir de pressupostos vigotskianos, Freitas (2010) argumenta que a única opção coerente com a perspectiva sociocultural é a *pesquisa qualitativa*. Ao contrário das ciências naturais, cujo foco é um objeto do mundo – sobre o qual se fala – nas Ciências Humanas o objeto é o próprio homem. Não se fala *sobre* ele, mas *com* ele; busca-se compreender os significados construídos e compartilhados por sujeitos que se relacionam socialmente, ou seja, entender *como* as coisas acontecem, ao contrário de apenas constatar que *acontecem*. Em outras palavras, compreender *processos* e não *produtos*. Sendo assim, segundo a autora, não poderia ser pautada pelo critério da objetividade que respalda as Ciências Naturais. Baseando-se em Bakhtin, Freitas complementa dizendo que nas Ciências Humanas o investigador necessita travar uma relação dialógica com o pesquisado, não se limitando apenas a contemplá-lo.

Concordamos com a autora ao afirmar que é imprescindível que exista coerência entre o método e os princípios teóricos que orientam as pesquisas. Dentre as pesquisas de cunho qualitativo nas Ciências Humanas, são recorrentes aquelas que se respaldam, enquanto aspecto metodológico, no paradigma microgenético – originado nos trabalhos vigotskianos – e, que também vem sendo mobilizadas no campo dos estudos neurolinguísticos de orientação enunciativo-discursiva.

Pretendemos, com este artigo, socializar parte do estudo realizado, em nível de pós-doutoramento³, que teve dentre seus objetivos analisar as contribuições do paradigma Microgenético para as teorias que fundamentam as pesquisas no campo da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, por meio de investigação bibliográfica.

Referenciais teóricos

1. A Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva e a pesquisa qualitativa

De acordo com Góes (2000), quando Vigotski afirma que o método é simultaneamente o pré-requisito e o resultado do estudo, ele propõe diretrizes metodológicas, as quais procuram focalizar duas teses fundamentais: (i) a gênese das funções psicológicas

¹ Lev Semenovitch Vygotsky – sendo o sobrenome transliterado também como Vigotski, Vygotski ou Vigotsky – (1896-1934), foi um psicólogo bielorusso que influenciou vários campos científicos.

² Também referida como sócio-histórica ou histórico-cultural.

³ Cazarotti-Pacheco, 2015 (a referência completa encontra-se na Bibliografia).

está nas relações sociais, (ii) a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, principalmente, revoluções.

Vigotski (2003) postula que o objetivo das pesquisas em Ciências Humanas deve ser o de se analisar *processos* e não *produtos* (objetos). Para tanto, os pesquisadores devem se basear numa análise explicativa e não apenas descritiva de um fenômeno, que revele as relações dinâmicas ou causais subjacentes ao fenômeno, em contraponto à simples enumeração de características externas de um processo⁴. A análise explicativa “não rejeita a explicação das idiosincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real” (p. 84).

De acordo com Pereira (2010), Vigotski e Bakhtin têm em comum a fundamentação de suas teorias no materialismo histórico dialético e apesar de não terem proposto um “modo” de se fazer pesquisa, criticaram o reducionismo das concepções empiristas e idealistas que predominavam em seu tempo. Suas teorias foram construídas a partir da elaboração de uma síntese dialética entre objetividade e subjetividade, em que o sujeito é concebido em sua singularidade e é situado em relação ao seu contexto histórico e social. Ambos enfatizam o papel da linguagem, pois “é a linguagem que constitui o homem e sua consciência: um ser social, datado e marcado pela cultura de seu tempo” (PEREIRA, 2010, p. 54).

Freitas (2010) conclui que a pesquisa qualitativa apresenta-se como uma maneira diversa de se produzir conhecimento no campo das Ciências Humanas, cujo foco é o fenômeno em seu contexto real e esta é uma razão consideravelmente forte para fazê-la ser respeitada como ciência.

Novaes-Pinto (2012a, b)⁵ concorda com Damico *et al.* (1999) sobre as pesquisas qualitativas constituírem-se como um “feixe de práticas sistemáticas e interpretativas”, por meio das quais respondemos a questões que se interessam por *processos* – em consonância com as proposições de Vigotski e de Freitas – para descobrir *como* as ações e as experiências sociais são criadas e mantidas. Trata-se de um paradigma complexo, com uma história longa e bem estabelecida, que vem sendo desenvolvido pela Sociologia e Antropologia desde as primeiras décadas do século XX, com o objetivo de estudar as culturas, sociedades e díades interacionais.

Podemos acrescentar, a esse respeito, os estudos na área da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva que vem se desenvolvendo a partir dos trabalhos de Coudry (1988[1986]), filiados às abordagens sócio-histórico-culturais, com o objetivo de estudar tanto questões concernentes ao funcionamento cerebral, quanto ao funcionamento da linguagem. Esses trabalhos têm grande inspiração, principalmente, em Vigotski, Luria e Bakhtin, tanto aqueles que se referem às alterações decorrentes de lesões cerebrais – afasias, demências, epilepsias –, quanto os chamados atrasos de desenvolvimento e de aprendizagem e, ainda, estudos que se interessam pelo funcionamento da linguagem fora do âmbito das patologias. Conceitos relativos a *sujeito*, *processos dialógicos*, *processos de significação* e

⁴ Vigotski (2000) reporta-se ao exemplo da *baleia*, apresentado por K. Lewin, que externamente se parece mais com os peixes do que com os mamíferos.

⁵ Novaes-Pinto discute nos referidos estudos sobre a análise qualitativa de episódios interativos, segundo a abordagem metodológica de cunho sociocultural, com ênfase no estudo da afasia.

de *interação*, dentre outros, constituem a concepção de linguagem que orienta a formulação de princípios teórico-metodológicos da área. (NOVAES-PINTO, 2012a, b).

A Neurolinguística tem como um dos principais objetos de estudo a afasia. Trata-se de um campo híbrido, constituído pelas Neurociências e pela Linguística, o que explica os confrontos e, às vezes, conflitos de paradigmas (MORATO, 2002). Novaes-Pinto (2012a, b) complementa, afirmando que, apesar de ambas as ciências focalizarem a relação entre cérebro, linguagem e cognição e, deste modo, compartilharem os mesmos objetos de estudo, têm dificuldade em dialogar entre si. O que mais marca as diferenças entre essas áreas diz respeito à concepção de linguagem que subjaz à descrição e explicação dos fenômenos e influencia de forma direta a metodologia de pesquisa, além da avaliação e conduta terapêutica.

Segundo Novaes-Pinto (2010), tanto as teorias estruturalistas como as gerativistas (em suas diversas versões) influenciaram o desenvolvimento teórico e metodológico da Neurolinguística. No Brasil, essa influência reflete-se principalmente nos meios de divulgação científica como em congressos e revistas especializadas na área de Neuropsicologia, cujos trabalhos são respaldados por resultados baseados em análises estatísticas, por meio da aplicação de baterias de testes neuropsicológicos padronizados. “A padronização é normativa, pautada na língua padrão escrita, e visa estabelecer relações diretas entre um *cérebro médio* – cuja metáfora atual é a do computador – e a língua como um sistema estável, dissociada de seu uso social” (2010, p. 124, grifo meu). Focalizam-se, nas baterias, questões de ordem metalinguística. A autora segue dizendo que, por outro lado, como também defende Vigotski, as análises de cunho qualitativo podem revelar os aspectos dos processos envolvidos. Isso acaba por contribuir com uma teorização pautada em novos princípios, valorizando “outras formas de razão científica” (NOVAES-PINTO, 2010, p. 14).

Estudos qualitativos têm revelado que o modo como a lesão neurológica impactou a vida de cada sujeito acometido pela afasia, a postura que assumem e como lidam com este impacto, ou seja, questões relativas à visão de mundo e ao sistema de valores singulares encontram-se relacionados às características linguísticas de sujeitos afásicos. Esses dados são relevantes, principalmente, para o acompanhamento terapêutico com esses sujeitos (CAZAROTTI-PACHECO, 2012).

2. O Paradigma microgenético

Segundo Wertsch (1985), a tese da constituição cultural dos processos humanos, aliada à importância concedida ao seu desenvolvimento e a preocupação com a dimensão histórica acabam por direcionar a abordagem de Vigotski a vários domínios genéticos, como: a filogênese, a qual se baseia na história da espécie humana; a sociogênese (ou história sociocultural), que procura compreender o indivíduo num mundo cultural; e a ontogênese, que busca entender o percurso do desenvolvimento do indivíduo, desde a infância até a vida adulta. A microgênese é proposta por Vigotski (2003), com vista aos três domínios anteriores.

Para Siegler e Crowley (1991), foram Werner e Vigotski – precursores da psicologia do desenvolvimento – que desenvolveram o conceito de *método microgenético*. Werner apresentou, no início dos anos 1920, os *experimentos genéticos*, que buscavam descrever

os desdobramentos das sucessivas representações que compõem os eventos psicológicos. Seus estudos microgenéticos focalizavam um único estímulo ou uma única sessão de experimento, porém, ele observou que essa abordagem poderia ser aplicada em processos mais longos (horas, dias ou semanas).

Segundo os autores, Vigotski (1978) concordou com a proposta de Werner a respeito dos experimentos genéticos. De modo mais geral, ele argumentou pelo estudo dos conceitos e habilidades *no processo de mudança*, em oposição ao que se fazia na psicologia experimental, que consistia em se estudar as reações apenas depois de se tornarem “estáveis” e propôs que se observassem as mudanças que ocorrem nas sessões experimentais e entre elas. O desenvolvimento de qualquer processo psicológico “pode limitar-se a poucos segundos, ou mesmo frações de segundos (como no caso da percepção normal). Pode também (como no caso dos processos mentais complexos) durar muitos dias e mesmo semanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 81).

Vigotski (2000/1983) aponta, ainda, que para Werner a estrutura psicológica caracteriza-se por várias camadas genéticas que se sobrepõem umas às outras. Deste modo, o estudo genético revela, mesmo no comportamento do indivíduo isolado, determinadas fases genéticas que dizem respeito a processos do desenvolvimento já concluídos. Nas palavras do autor:

Sólo la psicología de los elementos presenta la conducta humana en forma de una esfera única y cerrada. A diferencia de ella, la nueva psicología establece que en la conducta humana existen diversas etapas genéticas. La misión principal de la investigación actual consiste, según Werner, en descubrir las múltiples capas genéticas en el comportamiento del hombre (2000, p. 146).

Portanto, Vigotski (2001, 2003) afirma que, para compreender um processo, é preciso retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura – sua gênese. Ele explorou essa diretriz metodológica voltada para a análise minuciosa de um processo. É nesse sentido que as análises neste paradigma são concebidas como *microgenéticas*. A fim de complementar a explicação do termo, trago a seguinte passagem de Góes (2000, p.15):

[...] não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Discussão

A atenção às minúcias durante o curso de transformação das ações do sujeito, nos pressupostos histórico-culturais, nada tem a ver com privilegiar elementos isolados. O nível da microanálise se contrapõe ao estudo de elementos e leis de associação e visa à análise por unidades. A unidade é considerada a instância de recorte em que as propriedades do todo

que se investiga são conservadas, portanto, “a unidade é o componente vivo do todo” (GÓES, 2000, p. 14).

Andrade e Smolka (2011) concordam com a autora e esclarecem que a análise microgenética envolve o plano das interações em termos dos microeventos, os quais dizem respeito ao desenvolvimento cultural humano. Constituem-se como indícios do funcionamento das interações e só podem ser revelados numa análise minuciosa “de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos” (GÓES, 2000, p. 11).

Existem três principais formas de *estudo minucioso* em processos interativos: a *cognitivista*, que focaliza o plano intrapessoal nos eventos interativos; a *interacionista*, que propõe o exame das relações interpessoais e o jogo conversacional como essenciais para a formação do funcionamento intrapessoal; e a *enunciativo-discursiva*, a qual busca privilegiar a dimensão dialógica e também relacionar interação, discurso e conhecimento (ROJO, 1997).

A última vertente – enunciativo-discursiva – vem direcionando trabalhos anteriores da autora deste texto (realizados, principalmente, no âmbito do grupo de pesquisas – GELEP⁶) e as pesquisas de muitos colegas na área de Neurolinguística, pois além de se relacionar à corrente sócio-histórico-cultural, possibilita o estudo das relações do funcionamento macrosocial, ou seja, nos processos interativos, nas práticas sociais.

Com relação aos estudos voltados ao campo da Linguística, entendemos que a análise microgenética traz a possibilidade de compreender como se deu o impacto das patologias sobre o sistema da língua (nas trocas de palavras, de fonemas, na desorganização sintática) e também com relação aos aspectos pragmáticos e discursivos (circunlóquios, repetições, reformulações) por darem visibilidade às atividades epi- e metalinguísticas em funcionamento durante a produção dos enunciados. A análise microgenética possibilita demonstrar que, a partir de dados singulares, podemos inferir sobre o funcionamento da linguagem tanto na normalidade quanto nas patologias.

Cantarin (2002), ainda a esse respeito, diz que essa análise evita tanto o determinismo biológico (restrito ao campo da filogenética) como o cultural (próprio da ontogênese) e propicia, assim, a total compreensão do indivíduo em suas singularidades durante a situação de mediação. A análise microgenética, como sugere Góes (2000), pode se apresentar como um caminho exclusivo durante uma investigação ou ainda aparecer articulada a outros procedimentos.

A partir de tais premissas, podemos afirmar que a forma de construção de dados nessas pesquisas – por meio de videogravação e transcrição dos episódios – focaliza a atenção aos detalhes, o recorte de episódios interativos, um exame orientado para o funcionamento dos discursos, para as relações intersubjetivas e condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. O objetivo é a explicação dos fenômenos investigados em detrimento da simples descrição. A microgênese é proposta com vista aos demais domínios genéticos que focalizam o funcionamento linguístico-cognitivo dos sujeitos em todas as dimensões (biológicas, sociais e históricas).

⁶ O GELEP – Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias, Plataforma Lattes CNPq – é coordenado pela Profa. Dra Rosana C. Novaes Pinto.

Apresento, a seguir, a análise microgenética de um episódio dialógico com um sujeito afásico – MA, para desenvolver esta discussão. Recorro também a alguns conceitos bakhtinianos – principalmente de *enunciado*, *acabamento* e *querer-dizer* – para auxiliar a análise (NOVAES-PINTO, 1999, 2011; CAZAROTTI-PACHECO; NOVAES-PINTO, 2010, CAZAROTTI-PACHECO, 2012).

MA nasceu em 11/09/1942, é brasileira, viúva, mãe de quatro filhos, artista plástica (pintora de quadros), com ensino médio completo. Teve um episódio de AVC hemorrágico em 2008, após passar por um procedimento de clipagem de dois aneurismas cerebrais no hemisfério esquerdo. Apresenta, em consequência desse episódio, hemiparesia à direita e uma afasia que pode ser *mais* caracterizada como *não-fluente*. Sua principal dificuldade é a de encontrar palavras, o que a leva a produzir enunciados com muitas hesitações e com parafasias (fonológicas e semânticas). Frequenta o CCA desde agosto de 2008.

O sujeito MA e sua filha haviam relatado anteriormente a Imp sobre o fato de ela ter sofrido uma queda naquela manhã (11/10/2011). Quando todo o grupo do CCA (Centro de Convivência de Afásicos)⁷ estava reunido, Imp pede para que MA recontasse a situação vivenciada. Ainda participaram do episódio: Irn e Itn (interlocutores não-afásicos, assim como Imp).

⁷ O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) nasceu de uma ação conjunta entre os Departamentos de Linguística e de Neurologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com funcionamento no Instituto de Estudos Linguísticos (IEL), com o objetivo de prover alternativas para as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos afásicos, diante do isolamento social que enfrentam com muita frequência, após o acometimento neurológico. O acompanhamento é realizado em grupo, na convivência com sujeitos não afásicos, em diversas situações e práticas discursivas nas quais se exploram todos os aspectos que constituem o funcionamento da linguagem em suas diferentes configurações, como nos diálogos, comentários, narrativas, leituras e etc. (COUDRY, 1988[1986]; NOVAES-PINTO, 2012b).

Quadro 1⁸: Episódio dialógico com o sujeito afásico MA⁹

Turno	Interlocutor	Enunciado verbal	Enunciado não-verbal
1	Imp	O que aconteceu hoje cedo, MA? Conta aí.	
2	MA	Eu... caí.	Rindo (em seguida, os demais participantes também riem pelo modo como MA falou).
3	Irn	Cê caIU, aonde?	
4	MA	Porque e::u... ba-nheiro... tchum.	Faz gesto com a mão, de baixo para cima, provavelmente indicando uma queda.
5	Irn	Durante o banho, MA?	
6	MA	Porque tava... tava muito di com lá não conse/guia.	Faz gesto de abrir a torneira e em seguida da água caindo.
7	Imp	Esquentá, né?	
8	MA	[[Daí depois/	
9	Imp	[[o seu, né? Fal/exPLIca. O SEu chuveiro, o SEu banheiro não tava/	
10	MA	Ée ia do do banheiro daqui, aqui.	Aponta para uma direção e depois na direção oposta.
11	Irn	Aí você foi no outro banheiro?	Faz gesto com a mão indicando "outro".
12	MA	Etava, depois, começou a:: a caí no:: assim no::	Passa a mão na sua cabeça. Faz gesto de água caindo e aponta para baixo.
13	Irn	No cano?	Faz um gesto indicando algo longo e fino, provavelmente a barra onde deve segurar.
14	MA	Não, assim, ali assim...	Desenha círculos com a mão voltada para baixo.
15	Imp	Muito quente?	
16	Irn	No boxe, dentro do boxe?	
17	MA	Assim.. assim..	Faz gesto indicando que há um objeto ao lado de outro.

(continua)

⁸ A legenda do quadro encontra-se na seção ANEXO(S).

⁹ O dado foi extraído da pesquisa de doutorado da autora deste texto (CAZAROTTI-PACHECO, 2012). O episódio videogravado foi transcrito e posteriormente analisado.

18	Imp	Xampu... o xampu?	
19	MA	Isso... caIU aí eu fui e (EI) di, mas ficou...	Faz gesto de cair.
20	Irn	Você escorregou no xamPU, então.	
21	MA	Daí cai “xum” “tchiuft”.	Faz gesto de cair e sorri (risos gerais).
22	Irn	E machuco::u MA? Tá com dor? Machucou?	
23	MA	NO::ssa Senhora, aí ele me dô u::m um <i>lau/na-gé-sico</i> .	
24	Itn	AnalGÉSico?	
25	MA	É, e:: passô!	
26	Irn	Nossa, mas precisa tomar cuiDAo hein gente/	
27	MA	É.	
28	Irn	Essa coisa de tom::bo.	
29	MA	Mas no banheiro...	Faz gesto de misturar algo.
30	Imp	Mas explica MA, no seu banheiro, o que você colocou, pra ficar mais seguro, no seu banheiro?	
31	MA	AH não, LÁ é bem assim, assim. Aqui, assim.	Faz gesto mostrando algo semelhante a uma barra. Faz gesto de segurar uma barra.
32	Irn	Ah, tem um um...	
33	Imp	Barra, né?	
34	MA		Acena positivamente com a cabeça.
35	Imp	Mas lá era o banheiro da A. e daí ela não tem, né?	(Imp explica que era o banheiro da filha de MA, que não tem a barra de segurança).
36	MA	Não nesse. É.	Acena positivamente com a cabeça.
37	Imp	No da sua filha não tem, né? Barra.	
38	MA	É.	

O sujeito afásico MA constrói aqui sua narrativa de forma dialógica e é possível identificarmos vários elementos próprios de uma narrativa – resumo, orientação espacial, personagem, fato complicador (inédito), resultado, dentre outros (cf. LABOV; WALETZKY, 1967).

Suas dificuldades linguísticas são evidentes durante toda a construção da narrativa, em especial a dificuldade para selecionar e combinar as unidades linguísticas (cf. JAKOBSON, 1970[1955]), que acaba impactando, por vezes, a construção sintática. Podemos verificá-las nas pausas longas e reformulações produzidas, em enunciados ininteligíveis, quando MA não consegue dizer a palavra que deseja. Em alguns momentos fica fácil interpretar o que ela quer contar, mesmo para Irn, que não compartilhava da história de antemão. Como, por exemplo, no turno 10, quando MA diz: *É e ia do do banheiro daqui (aponta para uma direção e depois na direção oposta) aqui* e no turno seguinte Irn a interpreta adequadamente: *Aí você foi no outro banheiro?*

Há, no entanto, enunciados de MA que demandam uma maior negociação dos sentidos e, quando isso ocorre, seus interlocutores vão dando sucessivos *acabamentos*, em geral por meio de perguntas. MA não desiste e passa a apoiar-se nos enunciados de seus parceiros da comunicação verbal (cf. BAKHTIN), como vemos nos turnos de 12 a 21.

O sujeito afásico MA também reelabora/reformula, assim como faz com os enunciados verbais, os de natureza não-verbal, gestual, o que a auxilia a alcançar seu *querer-dizer* (cf. BAKHTIN), pois passa a ser melhor interpretada por seus interlocutores.

No decorrer do episódio narrativo, os sentidos vão sendo negociados e construídos como acontece em toda situação dialógica. Esse é o espaço onde as atividades epilinguísticas (GERALDI, 1997[1990]) ocorrem e se revelam na narrativa de MA pela presença dessas reformulações, repetições, prolongamentos, pausas longas. Contudo, uma análise mais minuciosa mostra, por um lado, que a grande frequência com que elas se apresentam acaba por prejudicar a fluência dos seus enunciados e, por outro, evidenciam que elas são utilizadas como recursos alternativos para contornar suas dificuldades linguísticas. Assim como, os recursos de se apoiar nos enunciados dos seus interlocutores, o uso de gestos e da silabação.

Associado a isso, o episódio revela a dramaticidade de um bom contador de histórias, pois MA se utiliza também da expressividade facial e gestual – apesar de suas dificuldades e de lançar mão de recursos como as onomatopeias (“xum”, “tchum”, “tchiuff”) –, bem como do uso da entonação enfática (turnos 19, 23 e 31), características do gênero narrativo.

Observamos, também, que esses recursos alternativos e criativos possibilitam que o sujeito afásico apresente uma argumentação, um dos momentos em que sua subjetividade se revela. A argumentação se desenvolve, principalmente, ao final do episódio, quando Irn (turnos 26 e 28) diz que é preciso tomar cuidado com quedas e MA se defende explicando que existe barra de segurança em seu banheiro, no entanto naquele dia ela precisou usar outro banheiro, aonde aconteceu a queda.

Conclusão

A análise microgenética do processo de construção dessa narrativa nos mostra que os indícios das dificuldades – pausas frequentes, apoio nos enunciados dos outros, repetições e reformulações, dentre outros processos recorrentes – podem tanto revelar os impactos da afasia no funcionamento da linguagem do sujeito afásico, quanto o trabalho que ele realiza com aquilo que ainda está preservado. Espaço em que a subjetividade também se revela. E estas pistas podem, ainda, contribuir na condução do processo terapêutico.

A partir das reflexões desenvolvidas neste estudo teórico-metodológico, que como dissemos faz parte de uma pesquisa mais ampla, concluímos que a análise microgenética possibilita demonstrar que, a partir de dados singulares, é possível inferir sobre o funcionamento da linguagem e sua relação com a memória, por exemplo – no caso do episódio narrativo analisado –, em sujeitos com alguma patologia ou não.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. N. B. Relações entre teorias e métodos na pesquisa em ensino de ciências: ressignificações de um percurso. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em educação em Ciência – ENPEC, Campinas, 2011. *Trabalhos completos...*, Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/viii/enpec/resumos/R0163-1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

CANTARIN; G. C. M.: *A Constituição do Papel de Narrador/Leitor em Crianças na Idade Pré-Escolar: Investigando Efeitos da Leitura de Histórias no Contexto Pedagógico*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

CAZAROTTI-PACHECO, M. *O discurso narrativo nas afasias*. 2012. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____. *Análise comparativa dos paradigmas microgenético e indiciário: reflexões sobre a metodologia no campo da Neurolinguística*. Relatório Científico de Pós-Doutorado Jr. (FAPESP), 2015. 13 f.

CAZAROTTI-PACHECO, M.; NOVAES-PINTO, R. C. Aspectos discursivos da narrativa de um sujeito afásico fluente. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 568-577, mar./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.gel.org.br>>. Acesso em: 02 out. 2011.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988[1986]. 201 p.

DAMICO, J. S. *et al.* Qualitative methods in aphasia research: basic issues. *Aphasiology*, London, v. 13, n. 9-11, p. 651-665, ago. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/026870399401786>>. Acesso em: 08 ago. 2011.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

_____. No fluxo dos enunciados, um convite à pesquisa. In: FREITAS, M. T.; RAMOS, B. *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 7-12.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1990]. 252 p.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

JAKOBSON, R. A afasia como um problema linguístico. In: LEMLE, M.; LEITE, Y. (Org.). *Novas Perspectivas Lingüísticas*. Petrópolis: Ed. Vozes Limitada, 1970[1955]. p. 43-54.

MORATO, E. M. (Org.). *Sobre as afasias e os afásicos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. 62 p.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis. In: HELM, J. (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle, 1967. p. 12-44.

NOVAES-PINTO, R. C. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 40, 2011b. p. 311-318.

_____. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. *Letras de Hoje: Linguagem e cognição – interfaces entre Linguística, Psicologia e Neurociências*. Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 55-64, jan./mar. 2012a. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. A social cultural-approach to aphasia: contributions from the work developed at a center for aphasic subjects. In: TAN, Ü. (Ed.). *Latest Findings in Intellectual and Developmental Disabilities Research*, Croatia, 2012b, p. 219-244. Disponível em: <<http://www.intechopen.com/articles/show/title/a-social-cultural-approach-to-aphasia-contributions-from-the-work-developed-at-a-center-for-aphasic>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

PEREIRA, M. L. *Blogs literários no trabalho com professoras de Língua Portuguesa: as possibilidades de palavras e contrapalavras*. In: FREITAS, M. T.; RAMOS, B. S. (Org.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 53-70.

ROJO, R. H. R. Enunciação e interação na ZDP: do “non sense” à construção dos gêneros de discurso. In: Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências – Linguagem, Cultura e Cognição, 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 95-109.

SIEGLER, R. S.; CROWLEY, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist*, 46 (6), p. 606-620.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: v. 3. Problemas Del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 2000. 381 p.

_____. *A construção do pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 491 p.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afêche. 6. ed. 6. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 181 p.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985. 262 p.

Recebido em: 23/09/2015

Aprovado em: 06/05/2016

ANEXO

Legenda (Quadro 1: Episódio dialógico com o sujeito afásico MA)

Letras maiúsculas	Mudança de entonação, ênfase
, (vírgula)	Pausa de curta duração
... (reticências)	Pausa de longa duração
(EI)¹⁰	Enunciado ininteligível
[[Sobreposição de vozes
-	Silabação
/	Interrupção da fala, truncamento
::	Alongamento de vogal
()	Observações e comentários quanto às condições de produção

¹⁰ Nos estudos dos fenômenos afásicos têm-se usado nas transcrições: (SI) para “Segmentos Ininteligíveis”. Porém, usaremos – como em trabalhos anteriores – (EI) os quais designam “Enunciados Ininteligíveis”, configurando melhor as concepções teóricas deste estudo, sugerido nos trabalhos de Novaes-Pinto.

O desempenho de crianças em fase de alfabetização em avaliações de leitura e escrita

Mariana Terra Teixeira

Pontifícia Universidade Católica (PUC), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
mariana.terra@acad.pucrs.br

Bernardo Kolling Limberger

Pontifícia Universidade Católica (PUC), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
bernardo.limberger@acad.pucrs.br

Augusto Buchweitz

Pontifícia Universidade Católica (PUC), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
augusto.buchweitz@pucrs.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.982>

Resumo

Este artigo aborda o desempenho de crianças em fase de alfabetização em testes de leitura, um eixo do projeto ACERTA. O projeto busca a identificação precoce de transtornos de aprendizagem, mais especificamente, a dislexia. Neste artigo, discutimos os resultados dos testes de leitura e escrita aplicados em escolas de Porto Alegre, os quais auxiliam na identificação de crianças em risco de apresentarem dificuldade inesperada para leitura. Os objetivos específicos deste artigo são: a) verificar o desempenho das crianças em fase de alfabetização em testes de leitura e escrita e b) identificar as dificuldades persistentes que possam ser indicativas de risco de transtorno de aprendizagem. Analisamos os resultados da Provinha Brasil, do ditado ortográfico e da leitura de palavras e pseudopalavras. Os resultados são apresentados a partir de uma perspectiva ainda descritiva da amostra.

Palavras-chave: avaliação de leitura; alfabetização; dislexia.

The performance of children learning to read in reading and writing assessments

Abstract

This paper is about the performance of children learning to read in reading tests, one of the axes of the project ACERTA (Evaluation of Children at Risk for Learning Disabilities, in Portuguese). The project aims to establish early identification of learning disabilities, more specifically, dyslexia. In this paper, we discuss the results of reading tests made in schools, which help to identify children at risk for the unexpected difficulty learning to read. The specific objectives of this study are: a) to verify the performance of children in literacy stage in reading and writing tests and b) identify the persistent difficulties that may be indicative of learning disorder risk. We analyze, specifically, the results of the tests: *Provinha Brasil*, spelling test and word/pseudoword reading. The test results are presented with the goal of describing the results from the first years of the project.

Keywords: reading assessments; literacy; dyslexia.

1 Introdução

Contribuir para a educação básica brasileira ainda se caracteriza como um desafio para pesquisadores da área da educação e de áreas correlatas, como Linguística Aplicada, Psicologia e Neurociência Cognitiva. Com programas governamentais intensificados no Brasil desde 2002, a universalização do ensino básico, principalmente nas séries iniciais, e a alfabetização¹ da população, atingiram níveis elevados, quase universais (entretanto, dados do IBGE relatam haver ainda 13 milhões de analfabetos no Brasil, sendo o oitavo país do mundo com mais adultos analfabetos)². No entanto, ao quarto ano do ensino fundamental, 59% das crianças não leem adequadamente para a idade (CASELLA et al., 2011).

As dificuldades com leitura, escrita e matemática nem sempre estão associadas ao método de ensino, por exemplo. Algumas crianças têm dificuldades persistentes que podem ser indicativas de transtorno de aprendizagem. Transtornos de aprendizagem são dificuldades permanentes e inesperadas no aprendizado da leitura e/ou do cálculo. Os transtornos são percebidos em crianças que, apesar da instrução formal e de apresentarem todas as condições típicas para o aprendizado, não conseguem aprender a ler ou a calcular; esses transtornos são denominados, respectivamente, dislexia e discalculia. Focaremos, neste trabalho, na dislexia, que é o transtorno da aprendizagem da leitura.

Primeiramente, devem estar claras as diferenças entre *transtornos* de aprendizagem (como a discalculia e a dislexia) e *dificuldades* de aprendizagem. O transtorno, como mencionado acima, é uma condição permanente. Um disléxico dificilmente conseguirá ler com fluência, ou seja, em velocidade típica para sua idade, ao passo que uma criança com dificuldade de leitura pode ultrapassar essa dificuldade e vir a ler como um leitor típico para a sua idade. O código escrito é artificial, uma invenção cultural; foi criado por volta de 4 a 5 mil anos atrás. Sendo o meio de comunicação escrito algo cultural, quando se começa a aprendizagem da leitura, o cérebro precisa passar por um processo de adaptação de suas redes neuronais para conseguir decodificar o código escrito. A dislexia caracteriza-se pela dificuldade persistente na decodificação das palavras e no desenvolvimento da leitura fluente, especificamente na aprendizagem da relação entre grafema e fonema. Entre os participantes de nossa pesquisa, 60% das crianças com diagnóstico de dislexia já foram reprovadas pelo menos uma vez. Essas reprovações, em parte, apresentam-se por falta de entendimento do transtorno e de como avaliar e ensinar a criança com dificuldade de ler com fluência.

O objetivo do nosso trabalho é identificar dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura nos anos iniciais do processo de alfabetização. Para tanto, apresentamos e discutimos o desempenho de crianças em fase de alfabetização em testes de avaliação de leitura. As crianças que fizeram os testes são de seis escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul e participam do projeto guarda-chuva, no qual nosso trabalho está inserido, o projeto ACERTA (Avaliação de Crianças Em Risco de

¹ Segundo dados do IBGE, ainda parciais, 91,7% dos brasileiros são alfabetizados: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>.

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD/IBGE, 2014.

Transtornos de Aprendizagem; CAPES/Observatório da Educação) do Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul.

O projeto ACERTA é um estudo longitudinal e investiga, a partir da ressonância magnética funcional (RMF), os marcadores neurais do desenvolvimento da leitura. O principal objetivo é entender as mudanças que ocorrem no cérebro das crianças quando elas estão aprendendo a ler e, conseqüentemente, descobrir processos neurobiológicos associados à adaptação cerebral e à leitura. Assim, almeja-se compreender sinais precoces da dislexia. O projeto também tem como meta traçar um panorama da aprendizagem da leitura das crianças brasileiras e, para isso, possui três núcleos de pesquisa em três regiões diferentes do Brasil: o Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul, o Laboratório de Linguagem da Universidade Federal de Santa Catarina e o Instituto do Cérebro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O projeto possui três eixos – o eixo clínico³, o pedagógico e o computacional – e congrega estudantes e pesquisadores de várias áreas do conhecimento, como Letras, Medicina, Matemática, Fonoaudiologia, Psicologia e Engenharia. O eixo pedagógico do projeto busca avaliar os índices de desempenho escolar de crianças em fase de alfabetização das escolas públicas vinculadas ao projeto. A partir das bases de dados de avaliação escolar do INEP, especificamente, a Provinha Brasil, e da aplicação de testes de leitura e escrita, procura-se delimitar as dificuldades persistentes das crianças na aprendizagem da leitura. Este eixo do projeto ACERTA procura fazer um acompanhamento longitudinal da aprendizagem das crianças das escolas públicas parceiras, com testes de leitura e escrita aplicados às crianças desde que elas estavam no primeiro ano, em 2013, data de início do projeto, até o quinto ano do ensino fundamental, em 2017, ano final do projeto.

O desenlace do projeto pretende ser a identificação precoce, através de biomarcadores e índices de desempenho escolar, de crianças com dificuldades e/ou risco de transtornos de aprendizagem, em conjunto com a construção de um modelo computacional que identifique esse risco. Dessa maneira, o projeto ACERTA busca aliar neurociência e educação e, assim, contribuir para a qualidade do ensino brasileiro.

Este artigo está organizado em cinco partes. Na segunda seção, nos aprofundamos nos temas aprendizagem da leitura e dislexia, visando ao suporte teórico pertinente aos nossos objetivos; na terceira seção, explicamos o método de nossa pesquisa, descrevendo os testes de leitura utilizados com as crianças; na quarta seção, expomos a análise dos resultados obtidos; e, por fim, na última seção, apresentamos nossas considerações sobre o desempenho das crianças nos testes de leitura, e as dificuldades persistentes e passageiras na fase de alfabetização que podem ser indicativas do transtorno de aprendizagem da leitura, a dislexia.

2 Aprendizagem e avaliação da leitura

As crianças adquirem a língua falada espontaneamente, por meio de um processo de aquisição que não exige instrução, somente exposição. Por outro lado, a aprendizagem da leitura não ocorre breve e espontaneamente (MORAIS, 2013), ela implica a aprendizagem de um conjunto complexo de operações de representações

³ Para uma descrição mais aprofundada sobre o eixo clínico do projeto, o *ambulatório de aprendizagem*, desenvolvido no ambiente do Hospital São Lucas da PUCRS, veja Costa et al. (2015).

gráficas em representações fonológicas e semânticas que cria uma interface visual para a língua. O modo mais eficaz para a aprendizagem da leitura é a compreensão do princípio alfabético (MORAIS; KOLINSKY, 2015), o que requer a tomada de consciência dos fonemas, a sua associação às letras e aos grafemas e o desenvolvimento das habilidades para operar mentalmente com representações fonêmicas e, de maneira geral, fonológicas. Depois disso, a criança pode desenvolver a habilidade de decodificação, que alicerça uma leitura autônoma e fluente que, por sua vez, alicerçam o desenvolvimento da compreensão leitora.

O processo de aprendizagem da leitura resulta em mudanças no funcionamento do cérebro do aprendiz. Um modelo desse processo, ainda usado atualmente, é o de Frith (1985). Segundo tal modelo, a aprendizagem da leitura acontece em três etapas principais. Na fase pictórica/logográfica, a criança compreende palavras familiares, devido a traços gráficos salientes, que agem como pistas para ativar a memória. A ordem das letras é ignorada pela criança, pois ela memorizou a sua forma visual, e os traços fonológicos são secundários. É como o reconhecimento de um objeto visual. Na fase alfabética, a criança consolida o conhecimento da correspondência grafema-fonema, ou seja, a decodificação das letras individualmente. A ordem das letras e os fatores fonológicos desempenham um papel maior, porque não há mais o tratamento global da palavra. Por fim, na fase ortográfica, ocorre a identificação visual das palavras como um todo. As unidades ortográficas passam a ser os morfemas ou sequências de letras. Nesse estágio, a leitura está automatizada, a consciência fonêmica está desenvolvida, a criança lê com fluência. No entanto, esses estágios não são estanques, porque continuamente a criança transita por eles devido à aquisição de novas palavras. Dehaene (2012) denomina esta transformação que precisa acontecer no cérebro como dependente de um processo de reciclagem neuronal⁴. Uma região associativa do cérebro, na junção entre o lobo occipital e o lobo temporal do leitor aprendiz se especializa de forma crescente: na aprendizagem e, de forma progressiva, emerge uma especialização em direção ao hemisfério esquerdo, e esta região associativa chama-se a área da forma visual das palavras (DEHAENE, 2012).

Para que as crianças consigam ter sucesso na aprendizagem da leitura, é imprescindível o desenvolvimento da consciência fonêmica (DEHAENE, 2012; MORAIS, 2013). A *consciência fonêmica*, habilidade de manipular e contrastar na memória os fonemas e os grafemas correspondentes (HOOVER, 2002), está inserida em um âmbito maior, ou seja, na consciência fonológica – um conhecimento explícito das unidades e das propriedades fonológicas da língua (MORAIS, 2013). A consciência fonológica abrange a consciência das unidades maiores da fonologia da língua, como a prosódia, a sílaba, a rima, bem como das unidades menores (do fonema – consciência fonêmica).

A avaliação da aprendizagem da leitura pode ser feita por meio de tarefas que simulam partes do processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem da leitura não consiste apenas na decodificação. É preciso desenvolver a leitura e os processos cognitivos superiores de compreensão (por exemplo, inferênciação e construção de ideias principais). Então, as avaliações da aprendizagem da leitura precisam dar conta

⁴ Segundo Dehaene (2012, p. 166), reciclagem neuronal consiste na “invasão parcial ou total de territórios corticais inicialmente destinados a uma função diferente, por um objeto cultural novo. [...] A reciclagem neuronal é uma reconversão: ela transforma uma função que, antes, tinha sua utilidade em nosso passado evolutivo, numa função nova mais útil no contexto cultural presente”.

também desses processos, não somente da decodificação. Como neste estudo analisamos o desempenho de crianças do segundo ano do ensino fundamental em testes de leitura e escrita, os testes utilizados avaliam o desenvolvimento de processos básicos da aprendizagem da leitura. Tratamos, neste trabalho, de avaliações de leitura que dão conta dos seguintes processos: conversão grafema-fonema, regras contextuais simples, regras contextuais complexas e irregularidades da língua.

Os testes de avaliação da leitura contemplam, muitas vezes, a análise de “erros”, entendidos aqui como parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Moojen (2009), a análise de erros e acertos dos alunos é imprescindível para o entendimento dos processos linguísticos subjacentes e para o planejamento de estratégias de ensino. Há erros que são esperados para a faixa etária; por isso, é necessário que o professor e/ou o clínico tenham conhecimento para identificar possíveis crianças que tenham algum padrão desviante dessa expectativa. Esses erros podem ser analisados no âmbito da (1) conversão grafema-fonema, pois podem ocorrer substituições, omissões, adições, transposições ou inversões de letras; (2) das regras contextuais simples, no qual pode haver alguma falta de consideração ou conhecimento da existência de determinadas regras que definem o valor do grafema no contexto; (3) regras contextuais complexas, que envolvem basicamente acentuação e (4) irregularidades da língua, que consistem em arbitrariedades na ortografia, sobretudo das constantes do português brasileiros (por exemplo, palavras com a letra “x”, ‘exato’, ‘xícara’, ‘excelente’ e ‘táxi’), que envolvem uma automatização mais complexa.

Outra forma de avaliar a leitura é por meio da leitura de pseudopalavras. Segundo Salles e Parente (2007), a combinação de fonemas ou grafemas que não existem no léxico de uma língua mostram a aprendizagem das regras fonológicas, e o desenvolvimento da rota fonológica, a via de processamento que subjaz a decodificação dos grafemas (associação entre imagem visual e imagem acústica). Essa via de processamento é também chamada de rota dorsal. Por outro lado, a automatização da leitura e a leitura de palavras irregulares dependem da via lexical (esta conhecida como ventral, no cérebro), que recupera desde o início a palavra e seu significado e depois utiliza as informações para recuperar a pronúncia (ARAÚJO, 2011; DEHAENE, 2012). Nas palavras irregulares, a leitura por rota fonológica tende a regularizá-las, gerando uma pronúncia incorreta e conflituosa com relação àquela associada com o processamento pela rota lexical (SALLES; PARENTE, 2007).

2.1 Dislexia: o que é, suas bases neurais

Para crianças com dislexia o processo de aprendizagem da leitura é árduo. Os leitores disléxicos possuem uma dificuldade na manipulação mental dos fonemas (DEHAENE, 2012). Tunmer e Greaney (2010) definem a dislexia com relação a quatro componentes: (1) dificuldades persistentes de aprendizagem da alfabetização; (2) crianças com desenvolvimento típico, sem outros transtornos; (3) exposição de alta qualidade, baseada em instrução e intervenção; (4) transtorno nas habilidades de processamento fonológico necessárias para aprender a ler e escrever. Ao definir dislexia dessa maneira, os autores não sugerem que as crianças diagnosticadas não podem aprender a ler, mas que elas precisam de instrução mais intensiva e de longa duração.

Estudos sobre as bases neurais da leitura na dislexia têm demonstrado que a dificuldade dos disléxicos em associar grafema e fonema tem relação com uma ruptura no sistema de análise fonológica da palavra, na região parietotemporal do córtex

(principalmente no giro angular) tanto em adultos quanto em crianças (SHAYWITZ, S. E. et al., 1998; SHAYWITZ, B. A. et al., 2002; DEHAENE, 2012). Como descrito acima, esta região compõe a rota fonológica. Além disso, os disléxicos mostram hipotivação da região occípito-temporal esquerda, especificamente, a área visual da forma das palavras, para leitura (DEHAENE, 2012); a ativação desta região está associada com o desenvolvimento da leitura fluente, sendo um marcador neural para tal e uma região que em nada ativa em adultos que não aprenderam a ler, por exemplo. Como compensação para o déficit, os disléxicos possuem níveis de ativação maiores em regiões frontais, inclusive do hemisfério direito; há também um aumento relativo na ativação de regiões associadas com processos atencionais. Em geral, os resultados indicam que as rotas esperadas não se formam (ou seja, o cérebro não “aprende” o caminho que tipicamente se aprende) e há mais energia despendida com processos atencionais.

3 Método

Este trabalho faz parte do projeto ACERTA⁵, especificamente, do eixo pedagógico do projeto. Os participantes do estudo descrito neste artigo, em específico, são crianças de 7 e 8 anos dos segundos anos do ensino fundamental de seis escolas públicas de Porto Alegre. Cento e vinte crianças, cujos pais autorizaram a participar do projeto, fizeram os testes de leitura e escrita que serão descritos a seguir. Essas crianças estavam cursando o primeiro ano, em 2013, na primeira coleta e aplicação de testes de leitura do projeto ACERTA, e o segundo ano, em 2014. Aqui, apresentaremos os resultados dos testes aplicados às crianças em 2014.

3.1 Tarefas de leitura e escrita

As tarefas de leitura e escrita do projeto ACERTA são aplicadas todo ano, para verificar o desenvolvimento na aprendizagem da leitura das crianças com o passar do ano escolar. A bateria de testes aplicada pela equipe do projeto ACERTA consiste em seis tarefas: Provinha Brasil (INEP, 2013), Ditado ortográfico (MOOJEN, 2009), Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras (SALLES, 2005), Avaliação da fluência e legibilidade da escrita (SARAIVA; MOOJEN; MUNARSKI, 2007), Produção textual (SALLES, 2005) e Avaliação da fluência e compreensão leitora (SARAIVA; MOOJEN; MUNARSKI, 2007). Neste artigo, focalizamos as três primeiras.

3.1.1 Provinha Brasil

O primeiro teste de leitura e escrita que analisaremos neste artigo é a Provinha Brasil (INEP, 2013). A Provinha Brasil⁶ é uma avaliação obrigatória e é aplicada pelas próprias escolas. É um teste do Ministério da Educação aplicado, preferencialmente, aos

⁵ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS com o número certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) 30895614.5.0000.5336.

⁶ Todos os alunos dos segundos anos das seis escolas fizeram a Provinha Brasil, devido ao caráter obrigatório desta avaliação, de acordo com as normas do Ministério da Educação; no entanto, tivemos acesso somente às avaliações das 120 crianças cujos pais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido do projeto ACERTA.

alunos do segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas de todo o Brasil. O objetivo desse teste é a avaliação da educação escolar na alfabetização das crianças.

A Provinha Brasil contém 20 questões⁷ que são referentes aos conhecimentos que se espera que os alunos tenham adquirido após o início do processo de alfabetização. Esta avaliação foi aplicada pelo próprio professor da turma. Como veremos nos resultados, os níveis das questões variam em grau de dificuldade e avaliam desde a decodificação, com o reconhecimento de letras e palavras (analisando o início do processo de leitura), até processos cognitivos superiores, como o reconhecimento do assunto de um pequeno parágrafo e a inferência de informação através da relação entre partes (analisando um nível avançado no processo de leitura, a compreensão). Na seção dos resultados, veremos que o desempenho das crianças muda de acordo com a dificuldade do processo de leitura exigido pela questão.

3.1.2 Leitura de palavras e pseudopalavras (SALLES, 2005)

O segundo teste que utilizamos como instrumento para avaliação do desenvolvimento da leitura em crianças em fase de alfabetização é um teste de leitura de palavras e pseudopalavras do português brasileiro (SALLES, 2005). O teste consiste na leitura de 60 itens: 40 palavras (20 regulares, 20 irregulares), como ‘sapo’, ‘saxofone’, ‘indivíduo’; e 20 pseudopalavras, como ‘zure’, ‘azercico’, ‘paresta’. A instrução dada às crianças era que elas lessem em voz alta para que o pesquisador pudesse ouvi-las. Elas também foram instruídas a ler da forma mais correta e mais rápida que conseguissem. O pesquisador salientava para a criança que havia palavras conhecidas e palavras inventadas, que elas não conheciam. As palavras eram escritas em caixa alta e dadas às crianças, separadamente, em três colunas, com 20 palavras em cada coluna. Diferente da Provinha Brasil, aplicada pelo professor ao mesmo tempo a toda turma, o teste era aplicado por um colaborador do projeto ACERTA e era feito com uma criança de cada vez, em uma sala separada na própria escola da criança e com controle de tempo.

O teste de avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras de Salles (2005) tem palavras com distintos níveis de dificuldade e procura avaliar diferentes habilidades exigidas pela leitura. Há palavras regulares do português brasileiro e relativamente simples, com duas sílabas, como ‘sapo’; para lê-las, a criança precisa fazer a conversão grafema-fonema. Há palavras que, para serem lidas corretamente, exigem que a criança saiba regras contextuais simples como ‘garganta’; e há palavras que possuem irregularidades da língua, como o uso do “s” e seus diferentes sons em português brasileiro, como a palavra ‘casa’. Este teste não avaliava processos cognitivos superiores envolvidos na aprendizagem da leitura, mas, sim, processos de conversão grafema-fonema, aprendizagem de regras contextuais e irregularidades da língua portuguesa. Como foi aplicado ao segundo ano do ensino fundamental, era esperado que as crianças de 7 e 8 anos tivessem mais facilidade com palavras regulares e de construção silábica simples.

3.1.3 Ditado ortográfico (MOOJEN, 2009)

O ditado balanceado (MOOJEN, 2009) apresenta 50 palavras, distribuídas de acordo com a frequência de uso das letras no vocabulário da língua portuguesa. Foram

⁷ Edições da Provinha Brasil podem ser obtidas no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/kit-teste/2015>>.

ditadas para as crianças palavras isoladas (25 em cada dia de coleta), que são contextualizadas quando necessário (por exemplo, com auxílio da sentença completa, “As crianças *brincam*”). Por meio de um único ditado, é possível verificar o desempenho das crianças em palavras com grafemas regulares (por exemplo, ‘favor’, ‘galo’) e irregulares (‘reflexo’, ‘horror’ e ‘choca’), além do uso de regras contextuais da escrita (‘causa’, ‘bisavô’ e ‘incêndio’). Salientamos que utilizamos este ditado para avaliar a escrita e a leitura, por consideramos esses processos altamente interdependentes entre si.

O procedimento de aplicação do ditado ocorreu da seguinte forma: os pesquisadores distribuíram uma folha padronizada às crianças e solicitaram que as crianças utilizassem somente lápis. O pesquisador responsável ditava cada palavra em voz clara e alta e a repetia uma vez segundos após. As palavras foram ditadas respeitando a variedade dialetal falada na cidade (por exemplo, com a elevação da átona final em “galu”).

4 Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados dos três testes descritos. Esses testes buscavam analisar se pelo menos os processos iniciais de aprendizagem da leitura estavam consolidados nas crianças dessas seis escolas públicas ao final do segundo ano. De acordo com o desempenho das crianças nos testes de leitura e escrita, pretendemos identificar as dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura. A análise dos resultados apresentados é uma análise ainda preliminar da população investigada.

4.1 Provinha Brasil (2014)

As 10 primeiras questões da Provinha Brasil avaliam processos fundamentais da leitura, como a relação entre som e grafia, o reconhecimento de letras e sílabas e a leitura de palavras. As 10 últimas questões avaliam processos mais complexos, de localização da informação, reconhecimento do assunto e inferência de informação. Os resultados desta avaliação demonstram que as crianças tiveram uma média de acertos maior nas 10 primeiras questões. Dessa forma, a dificuldade dos alunos nas últimas questões da Provinha Brasil indica que as crianças do segundo ano já são, em média, capazes de decodificar, mas ainda têm dificuldade para fazer a leitura fluente de um texto. Isso é, em parte, esperado, já que as crianças estão aprendendo a ler e ainda não têm a leitura automatizada. No entanto, quando observamos que as crianças também tiveram dificuldades em questões de leitura de frases simples podemos ver que as habilidades de leitura delas estão ainda em nível bastante preliminar para o segundo ano do ensino fundamental. Há, ainda, outro detalhe, a Provinha Brasil, em geral, não teve seu tempo de aplicação padronizado. Salienta-se que variações em alguns minutos no tempo de aplicação podem mascarar aprendizagem de leitura que permite ao aluno acertar, mas que ainda estaria tipicamente lenta. A variável tempo, portanto, deve ser sempre levada em conta. Acurácia sem a avaliação de tempo pode mascarar um processo de leitura ainda lento.

Aumentando a especificidade da análise, podemos perceber dados escondidos pelas médias. As médias para os processos fundamentais de reconhecimento da relação sonoro-gráfica e da decodificação são altas. No entanto, a análise da média de acertos geral das crianças nas 20 questões da Provinha Brasil e do desvio padrão dessa média

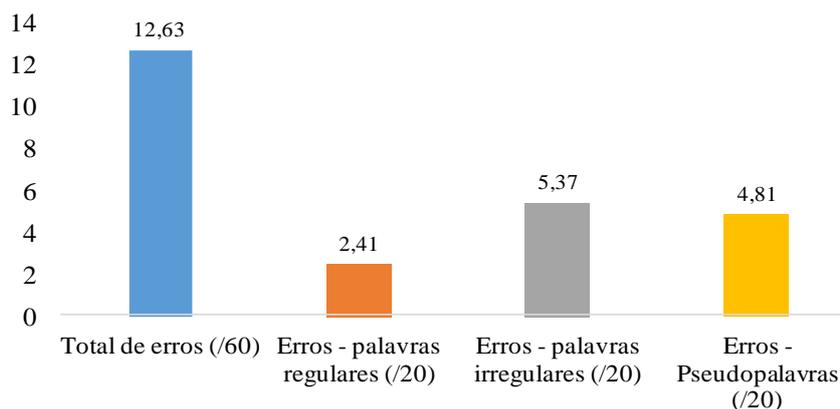
revelam que algumas crianças tiveram um desempenho abaixo do esperado. A média de acertos foi de 14,7 questões e o desvio padrão foi de 2,3 questões. A disparidade entre a média de acerto das crianças é relativamente alta, pode representar crianças que acertaram 85% da prova e crianças que acertaram 62% da prova. 13 crianças ficaram três desvios padrão abaixo da média, ou seja, acertaram no máximo oito questões, 39% da Provinha. Essas crianças correspondem a quase 10,83% da amostra total e podem representar uma população escolar que precisa ser acompanhada com mais atenção para risco de transtorno de aprendizagem. Nota-se que essa porcentagem parece ir ao encontro da literatura sobre o transtorno da aprendizagem da leitura, a dislexia, que afeta, em média, de 5% a 20% da população escolar (SHAYWITZ, 2006).

Com o número alto de acertos nas primeiras questões da Provinha, referentes à decodificação, percebe-se que muitas crianças, no segundo ano do ensino fundamental, já se encontram na fase alfabética de aprendizagem da leitura, e estão consolidando o conhecimento da correspondência grafema-fonema, ou já o tem consolidado. Entretanto, as 13 crianças que ficaram três desvios padrão abaixo da média de acertos podem estar em risco de dificuldade ou transtorno de aprendizagem, pois ainda demonstram dificuldade no processo de decodificação e pouca consciência fonêmica, o que não é esperado para a faixa-etária (de 7 e 8 anos de idade). Como vimos, estudos sobre as bases neurais da leitura na dislexia têm demonstrado que a dificuldade dos disléxicos está na associação grafema-fonema, o que tem relação com uma ruptura no sistema de análise fonológica da palavra, na região temporoparietal do córtex (principalmente no giro angular). A identificação precoce do risco e da dificuldade na decodificação fonológica é importante para uma intervenção correta e em tempo (ou seja, precoce), uma instrução mais intensiva sobre os fonemas e sons da língua. Assim, é possível evitar a reprovação escolar desnecessária de crianças.

4.2 Leitura de palavras e pseudopalavras (SALLES, 2005)

A avaliação do teste de leitura de palavras e pseudopalavras de Salles (2005) foi feita pelos membros do projeto ACERTA, orientados pelas fonoaudiólogas do projeto. Conforme também realizado em Salles (2005), os erros de leitura foram contabilizados em seu total e divididos em erros na leitura de palavras regulares, erros na leitura de palavras irregulares e erros na leitura de pseudopalavras. Salientamos que os erros são considerados como parte do processo de aprendizagem da leitura e são tomados, aqui, como diagnóstico do desempenho das crianças do segundo ano nas habilidades de leitura e escrita. Podemos ver, no gráfico abaixo, a quantidade de erros de cada tipo.

Gráfico 1 – Erros na leitura de palavras e pseudopalavras no teste de leitura de Salles (2005)



O gráfico mostra que os erros mais cometidos pelos alunos foram em relação à leitura de palavras irregulares da língua. Isso representa uma leitura ainda não automatizada. As crianças parecem estar ainda na fase da decodificação, lendo através da rota fonológica. A utilização da rota lexical, da recordação da palavra como um todo, ainda está em segundo plano na aprendizagem da leitura. Palavras irregulares demandam mais da rota lexical, através da qual memorizamos a forma de algumas palavras. O segundo maior número de erros é na leitura de pseudopalavras, esses erros indicam dificuldades na decodificação, como são palavras inventadas, a criança precisa fazer a relação grafema-fonema de cada letra e cada sílaba para ler. As crianças cometeram menos erros nas palavras regulares, conforme o esperado, já que são mais familiares para as crianças e também regulares. 12,63 foi a média do total de erros cometidos pelas crianças na leitura das 60 palavras e pseudopalavras do teste de leitura de Salles (2005).

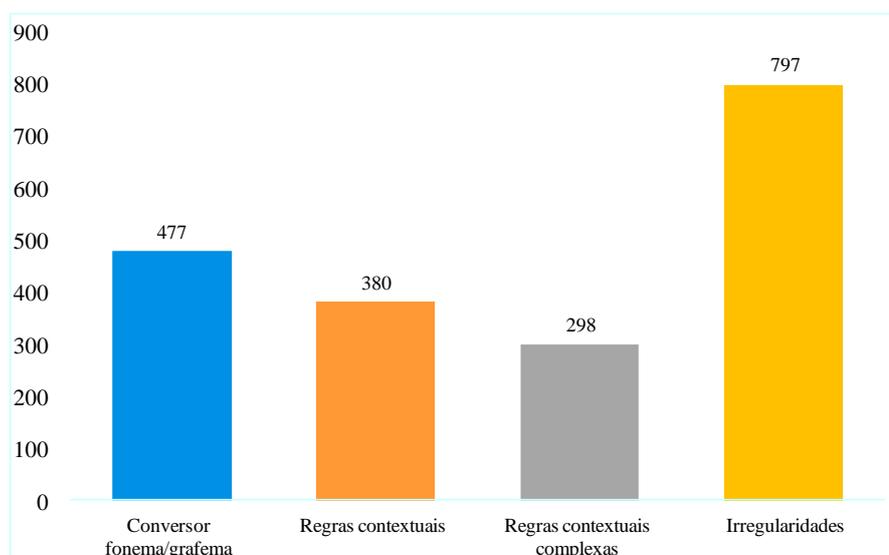
Nesta tarefa, também se avaliou a velocidade da leitura, para isso, mede-se o tempo que cada criança levava para ler as 60 palavras da lista. O tempo representa a fluência e a fluidez da leitura, uma habilidade alcançada já em um estágio mais avançado de aprendizagem da leitura, quando a decodificação está consolidada. Como comentado acima, o tempo é uma variável que tem de ser considerada com relação à acurácia. Quanto mais rápido a criança lê, mais automatizada está a leitura dessa criança. No entanto, a maioria das crianças do segundo ano demonstrou estar ainda em um estágio mais preliminar, de decodificação, no qual a leitura é lenta e ainda incorreta com pseudopalavras. Aqui, nossa análise reside também na grande variação de tempos de leitura, o que demonstra um aprendizado inconsistente da leitura nas escolas; houve crianças com uma velocidade que demonstra já certa fluidez e crianças que ainda demoraram para efetuar a leitura. A média de velocidade de leitura das 60 palavras foi de 188,2 segundos, porém, o desvio padrão foi de 138,8 segundos. O número alto do desvio padrão representa a discrepância entre alunos que já decodificam as palavras e pseudopalavras com fluidez e alunos que ainda estão aprendendo a consolidar este processo básico da aprendizagem da leitura. Há muita variabilidade nos resultados, o que indica a não uniformidade no sucesso do ensino da leitura nas escolas públicas brasileiras⁸. Como vimos, a velocidade da leitura pode ser um indicador de risco de transtorno de aprendizagem. Aqui, o acompanhamento longitudinal feito pelo projeto ACERTA é importante, pois crianças com dificuldade de leitura podem vir a ler em velocidade considerada normal para a idade, mas as crianças disléxicas, possivelmente, continuarão a ler em uma velocidade mais baixa do que a média referente à sua idade e escolaridade. Crianças com dois desvios padrão acima na velocidade de leitura neste teste de leitura de palavras e pseudopalavras foram convidadas a fazer o exame de ressonância magnética funcional. Os dados preliminares e resultados das imagens cerebrais são descritos na seção “4.4 Relação dos dados descritivos com os dados de neuroimagem”.

⁸ Não há padronização no método de ensino para a aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras. Piper (2015) analisa os métodos utilizados nessas mesmas seis escolas públicas de Porto Alegre que participam do projeto ACERTA. A autora indica que as escolas que utilizam o método fonológico em detrimento do método global têm maiores índices de sucesso no ensino da leitura.

4.3 Ditado ortográfico (MOOJEN, 2009)

Depois da correção do ditado pelos membros do projeto ACERTA, os erros foram quantificados de acordo com a sugestão de Moojen (2009). Às vezes, as crianças cometeram mais de um erro em uma mesma palavra⁹. Conforme já salientado, os erros são considerados, aqui, como parte do processo e como diagnóstico do desempenho das crianças na leitura e na escrita. O gráfico abaixo apresenta a descrição dos resultados, considerando a quantidade total de erros no ditado.

Gráfico 2 – Resultados do ditado ortográfico de Moojen (2009)



A maior parte de erros ocorreu nas irregularidades (total: 797). Inseridas nessa categoria está o uso das letras ‘x’, ‘j/g’, ‘ç’, ‘s’ e ‘c’, ‘h’, ‘lh’ e ‘ch’. Quando estão nas palavras, esses grafemas são, por vezes, opacos na língua portuguesa. Trata-se de irregularidades específicas da escrita da língua portuguesa. Nessa categoria, as crianças escreveram, por exemplo, ‘insêndio’ ao invés de ‘incêndio’, ‘esperiencia’ ao invés de ‘experiência’, ‘nacer’, ao invés de ‘nascer’, ‘orror’, ao invés de ‘horror’. Muitas vezes, como as crianças leem as palavras irregulares pela rota fonológica, elas tendem a regularizá-las, não colocando a letra ‘h’, por exemplo (SALLES; PARENTE, 2007).

A segunda categoria na qual as crianças mais cometeram erros é a de conversor fonema/grafema (total: 477). Os erros classificados nessa categoria são, por exemplo, erros de substituição de consoante surda por sonora (e vice-versa), omissão e adição de letras, substituição aleatória de letras, inversão de letras e transposição de letras na palavra. São ocorrências que refletem a dificuldade específica na decodificação e na consciência fonêmica. As crianças escreveram, por exemplo, ‘fagão’ ao invés de ‘vagão’, ‘calo’ ao invés de ‘galo’. Outros exemplos de erros nessa categoria são de omissão de letras, por exemplo, em ‘códgo’ ao invés de ‘código’, e adição de letras, como em ‘açúcare’ ao invés de ‘açúcar’. Erros bastante frequentes nessa categoria

⁹ Um exemplo é a escrita da palavra ‘experiência’. Algumas crianças escreveram, por exemplo ‘esperiencia’. Neste caso, cometeram dois erros: um pela troca da letra “x” por “s” e o outro pelo esquecimento do acento circunflexo. O primeiro erro foi classificado como erro de irregularidade, e o segundo como erro de regras contextuais complexas (acentuação).

foram também de substituição aleatória: as crianças substituíram, por exemplo, ‘bispo’ por ‘bisco’, ‘gente’ por ‘zente’.

Nas categorias de regras contextuais, se contabilizadas separadamente, houve menos erros, em comparação com as demais. No entanto, se somarmos as duas categorias, atingimos 678 erros. Na categoria regras contextuais simples se encaixa o uso dos ‘rr’ e dos ‘ss’, o uso do ‘qu’ e do ‘gu’, o ‘n’ em trava de sílaba, as vogais e ditongos nasalizados (por exemplo, o uso de ‘ão’ e ‘ã’). Nesse caso, as crianças escreveram palavras como ‘horor’, ‘exemplo’, ‘guorro’, ‘brincan’ e ‘manha’. Na categoria regras contextuais complexas se encaixam os erros relacionados à acentuação (omissão, adição e troca de acento). As crianças cometeram erros como ‘taxi’, ‘exercíto’ e ‘séxo’. Diante disso, é notório que a maior parte das dificuldades das crianças está associada com as irregularidades, arbitrariedades da ortografia do português (MOOJEN, 2009), por envolverem mais exercício para a conseqüente automatização. Podemos verificar que, no segundo ano dedicado à alfabetização, a leitura ainda não está automatizada. No fim do segundo ano, nem todas as crianças das escolas participantes do estudo estão alfabetizadas¹⁰. No entanto, muitas crianças já compreenderam o princípio alfabético (MORAIS; KOLINSKY, 2015) e já alcançaram a fase alfabética (FRITH, 1985), pois já conseguem decodificar e apresentam, por isso, menos erros no conversor grafema-fonema.

A habilidade de decodificar tem relação com o desenvolvimento da consciência fonêmica. Portanto, a hipótese para aquelas crianças que tiveram muitos erros no conversor grafema-fonema pode ser a falta de desenvolvimento pleno dessa consciência. Talvez essas crianças não tenham tido muitas oportunidades de desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica em casa ou na escola, o que é possibilitado por meio de jogos de rima, de adição e omissão de fones, trava-línguas, parlendas, poemas, entre outras. Isso significa também que as crianças que tiveram dificuldade na decodificação começaram a aprender a ler somente na escola, pois o desenvolvimento da consciência fonêmica é inerente à aprendizagem da leitura de um sistema alfabético.

4.4 Relação dos dados descritivos com os dados de neuroimagem

A avaliação total das crianças feita pelo projeto ACERTA consiste em seis testes, aqui focalizamos apenas três. Posteriormente aos testes de leitura e escrita feitos nas escolas, as crianças que demonstraram dificuldade (medida pelo número de erros ou pelo desvio padrão) foram avaliadas pelo eixo clínico do projeto, no *ambulatório de aprendizagem*, participaram da anamnese e dos testes neuropsicológicos. Em seguida, as crianças foram encaminhadas para um exame de ressonância magnética funcional, outro eixo fundamental do projeto ACERTA. Buchweitz et al. (2014) apresentaram resultados preliminares desses exames (Figura 1). As imagens foram geradas enquanto 10 crianças participantes do estudo faziam uma tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras.

¹⁰ De acordo com a lei nº 12.801 (BRASIL, 2013), todas as crianças devem estar alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade ou ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública. Lei disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>.

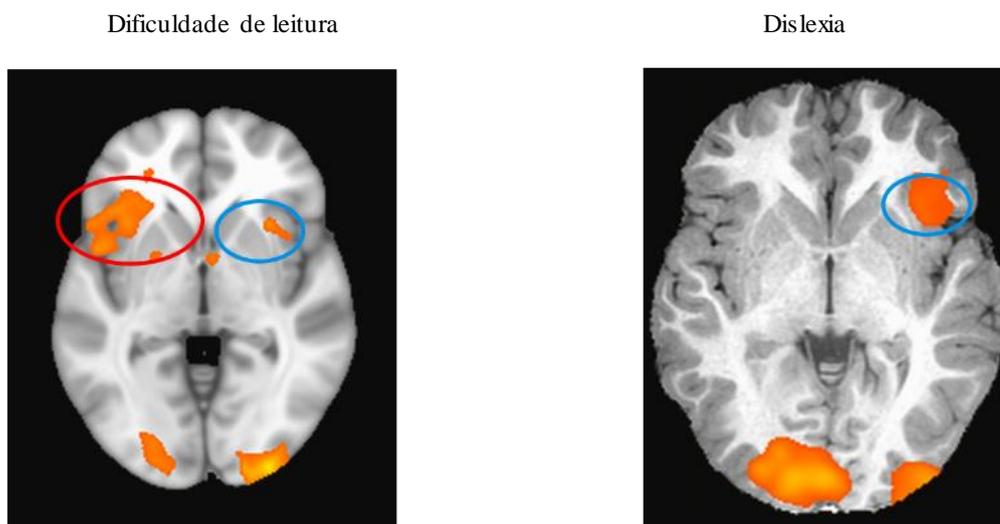


Figura 1 – Padrões de ativação cerebral de crianças do projeto ACERTA.

Fonte: Buchweitz et al. (2014)

Os resultados demonstram (1) ativação no giro angular esquerdo para a leitura de palavras > pseudopalavras; (2) ativação nos giros frontais inferiores esquerdo e direito para todas as palavras (palavras + pseudopalavras) > descanso. Apesar de os resultados preliminares ainda não terem sido comparados a um grupo controle (não disléxicos), há um indicativo precoce de um padrão de ativação cerebral que é característico para os disléxicos (hipoativação da região temporoparietal para a leitura de pseudopalavras e *spillover* de ativação para o córtex frontal direito). A compensação é maior para os participantes disléxicos, porque os participantes com dificuldades de leitura têm a ativação no córtex frontal (região responsável também pela articulação, segundo Shaywitz, 2002). Os resultados de Buchweitz et al. (2014) corroboram os achados de Shaywitz et al. (1998, 2002) e Dehaene (2012). A hipoativação na região occípito-temporal esquerda, encontrada nos estudos de Shaywitz não foi encontrada neste estudo preliminar, porque não foi realizada ainda a comparação com o grupo controle.

5 Considerações Finais

O primeiro objetivo deste artigo foi apresentar e discutir o desempenho das crianças em fase de alfabetização em testes de leitura e escrita. Esse desempenho apresentou-se bastante variável entre as crianças, uma vez que o conjunto das crianças apresentou erros em pontos diversificados nas tarefas e altos desvios-padrão. No entanto, há “erros” padrões nas tarefas, como, por exemplo, dificuldades maiores nas últimas questões da Provinha Brasil (que envolvem compreensão de texto). Esse resultado demonstra que as crianças do segundo ano já são, em média, capazes de decodificar, mas ainda têm dificuldade para fazer a leitura fluente de um texto, o que é, de certa forma, um resultado esperado para estas turmas. A leitura automatizada demanda tempo de instrução e experiência para ocorrer. Somente com a fluidez na leitura as crianças conseguirão compreender textos e inferir informações.

Outro padrão identificado no desempenho das crianças nos três testes de leitura e escrita descritos neste trabalho é a dificuldade na leitura e na escrita de palavras irregulares. Os resultados da tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras demonstraram, inclusive, que as crianças tiveram mais facilidade na leitura de pseudopalavras em comparação com as palavras irregulares, menos comuns na faixa etária das crianças. Isso pode ser explicado pela fase da aprendizagem da leitura em que parecem se encontrar as crianças aqui analisadas. As crianças dos segundos anos, entre 7 e 8 anos, que fizeram os três testes de leitura e escrita aqui descritos parecem estar na fase alfabética de desenvolvimento da leitura. Somente no último estágio da aprendizagem da leitura, a fase ortográfica, há a identificação visual das palavras como um todo. Dessa maneira, as crianças não têm ainda as representações ortográficas das palavras irregulares consolidadas na memória de longo prazo e, por isso, cometem erros recorrentes na leitura e escrita de palavras irregulares.

O segundo objetivo deste artigo foi identificar sinais que podem indicar dificuldades persistentes indicativas de risco de transtorno de aprendizagem. Em cada uma das três tarefas, existem, ainda no segundo ano, erros que envolvem déficit fonológico ou a imaturidade da consciência fonêmica. Esses erros podem ser identificados, sobretudo, nas tarefas que envolvem decodificação, como erros na leitura de palavras e pseudopalavras (SALLES, 2005), no conversor grafema-fonema (MOOJEN, 2009) ou na relação sonora-gráfica (INEP, 2013). Caso uma criança tenha muitos erros em todas essas tarefas, pode ser que ela esteja em risco de dislexia. São essas crianças que são chamadas para exames no ambulatório de aprendizagem, eixo clínico do projeto, e, confirmada a hipótese, para um exame de ressonância magnética funcional. Diante disso, os próximos passos do eixo pedagógico do projeto ACERTA são a realização da nova coleta de dados e a correção dos testes. Ainda, a análise conjunta dos dados dos núcleos de Florianópolis e de Natal também constitui um passo futuro para o eixo pedagógico do projeto ACERTA.

Acreditamos que projetos como o ACERTA devem ser incentivados porque são imprescindíveis para o aprimoramento das metodologias de ensino. Além disso, os transtornos de aprendizagem não diminuem ao longo da vida escolar e suas consequências tendem a perdurar por toda idade adulta. A identificação e intervenção precoces desses transtornos podem evitar reprovações escolares e ajudar crianças disléxicas a superar a barreira neurobiológica da aprendizagem da leitura.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. 246 p.
- BUCHWEITZ, A. et al. Neural correlates of dyslexia and poor reading: a multicenter study on early indices of reading disability and difficulty. PINHEIRO; Â. M. V.; VILHENA, D. de A. (Eds.). *II World Dyslexia Forum. Anais do II World Dyslexia Forum*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2014. p. 71.
- CASELLA, E. B.; AMARO JR., E.; DA COSTA, J. C. As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura. In: ARAÚJO, A. (Ed.). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 37-78.

- COSTA, A. C. et al. Ambulatório de Aprendizagem do Projeto ACERTA (Avaliação de Crianças Em Risco de Transtorno de Aprendizagem): métodos e resultados em dois anos. In: SALLES, J. F.; HAASE, V. G.; MALLOY-DINIZ, L. (Eds.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 151-158.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Editora Penso, 2012. 374 p.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, v. 120-121, p. 301-330, 1985.
- HOOVER, W. The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read. *SEDL Letter*, v. XIV, n. 3, p. 9-12, 2002.
- INEP. *Provinha Brasil – avaliando a educação. Caderno do aluno Leitura, teste 1*. Ministério da Educação – Brasil, 2013. 23 p.
- MOOJEN, S. Avaliação do desempenho alfabético-ortográfico: ditado balanceado. In: _____. *A escrita ortográfica na escola e na clínica*. Casa do Psicólogo, 2009. p. 77-103. 182 p.
- MORAIS, J. *Criar leitores – para professores e educadores*. Barueri: Minha editora, 2013.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Psicolinguística e leitura. In: MAIA, M. (Ed.). *Psicolinguística, Psicolinguísticas*. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 129-142.
- PIPER, F. K. *A influência do método de ensino para a aprendizagem de leitura*. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- SALLES, J. F. *Habilidades e Dificuldades de Leitura e Escrita em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva*. 2005. 307 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. D. M. P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 2, p. 220-228, 2007.
- SARAIVA, R; MOOJEN, S; MUNARSKI, R. *Avaliação da Compreensão Leitora: Textos expositivos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. 104 p.
- SHAYWITZ, S. E. et al. Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 95, n. 5, p. 2636–2641, 3 mar. 1998.
- SHAYWITZ, B. A. et al. Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children with Developmental Dyslexia. *Society of Biological Psychiatry*, v. 3223, n. 02, p. 101-110, 2002.
- SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006. 288 p.
- TUNMER, W.; GREANEY, K. Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, v. 43, n. 3, p. 229–243, 1 maio 2010.

Recebido em: 05/03/2015

Aprovado em: 26/04/2016

Concepções de tradução e o papel do tradutor em *blogs* e redes sociais

Érica Lima

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
ericalima@unicamp.iel.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.821>

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar algumas implicações trazidas pelo crescente uso das comunicações mediadas por computador para o tradutor em formação e o tradutor iniciante. Para tanto, recorreu-se a manifestações no espaço social cibernético, considerando o “acolhimento da alteridade”, a interconexão, a construção de “identidades” de cada comunidade virtual, com suas regras, recursos e trocas de informações. Os *posts* foram analisados, de um lado, como explicitação das concepções de tradução e, de outro, como instrumentos de “marketing pessoal”. O artigo está fundamentado em Aubert (2003), Darin (2013), Gonçalves e Machado (2006), Martins (2006), Pym (2009), Rodrigues (2012), principalmente na discussão sobre a formação do tradutor, e em Arrojo (1993), Derrida (1997, 1998, 2000) e Siscar (2013), especialmente em relação às concepções de tradução defendidas.

Palavras-chave: formação de tradutores; ciberespaço; concepções de tradução

Translation Concepts and the Role of Translators in Blogs and Social Networks

Abstract

This paper analyzes some of the implications brought by the growing use of computer-mediated communications for translators in training and novice translators. For this reason, examples in social media were studied, considering the “reception of otherness”, the interconnection and construction of “identities” of each virtual community, with its rules, resources, and exchanges of information. The posts were analyzed first as specific translation concepts and later as instruments of “personal marketing”. This essay is based on Aubert (2003), Darin (2013), Gonçalves & Machado (2006), Martins (2006), Pym (2009), and Rodrigues (2012), principally concerning the discussion about translators’ training, as well as in Arrojo (1993), Derrida (1997, 1998, 2000), and Siscar (2013), particularly in relation to translation concepts.

Keywords: translators’ training; cyberspace; translation concepts.

Contextualização

Dis-moi ce que tu penses de la traduction, je te dirais qui tu es.

(HEIDEGGER *apud* DERRIDA, 1987, p.17)

Este trabalho é a continuação de uma pesquisa iniciada em 2011, quando o teor de algumas postagens em grupos e *blogs* de tradutores despertou a minha atenção. Em

sua maioria, os comentários diziam respeito à (falta de) formação acadêmica do tradutor e sugestões para iniciantes sobre as “competências” necessárias à profissão. Observei, na ocasião, que o ciberespaço aparece como um lugar em que o tradutor pode se posicionar a respeito de seu ofício e interagir com o outro de maneira a criar uma imagem profissional e pessoal, ou, nas palavras de Lévy, o ciberespaço pode ser descrito como “prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária [...] no qual cada ser humano pode contribuir”. (LÉVY, 1999, p.126). A ideia de comunicação interativa surge principalmente nos grupos em redes sociais, que acabam por formar o que Lévy chama de comunidade virtual, “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” (LÉVY, 1999, p. 127).

Considerando esses novos espaços de interação, pude notar um outro papel do tradutor profissional: aquele que não só troca informações, mas reconstrói significados, rearticula ideias e (com)partilha sentidos com usuários da rede. Os *blogs* e grupos sociais funcionam, portanto, como instrumento de *marketing*, tanto do saber linguístico e cultural (nas sugestões terminológicas, por exemplo), quanto do saber do mercado e da profissão (nas sugestões sobre cursos, nas dicas de como agir no mercado etc.). Assim, esse tradutor mais visível passa a ter o poder de “instruir” os tradutores iniciantes ou futuros tradutores.

Ainda no trabalho citado (LIMA, 2011), examinei o papel dos *blogs* para uma maior visibilidade do tradutor, especialmente do tradutor técnico. Naquele momento, constatei que seria interessante iniciar uma discussão sobre a influência do que é publicado nos *blogs* para o tradutor iniciante ou em formação, além de ser uma reflexão válida para “diminuir a distância entre o que se aborda nos bancos universitários e o que se espera no mercado de trabalho” (LIMA, 2011, p.91). Ainda com tal discussão em mente, o objetivo deste trabalho é analisar algumas implicações trazidas pelo crescente uso das comunicações mediadas por computador, especialmente por publicações feitas em *blogs* e redes sociais. Para tanto, foram selecionadas três postagens, considerando a construção de “identidades” de cada comunidade virtual, com suas regras, recursos e trocas de informações.

Dessa forma, o *corpus* principal deste artigo são publicações ocorridas em maio de 2015 em <www.tradutorprofissional.com>, e em junho de 2015 no grupo do <www.facebook.com> denominado Tradutores / Intérpretes. A escolha dos dois deve-se especialmente ao número de acessos: no caso do *blog*, ultrapassou trezentos mil em 2010, segundo informações do *sitemeter*¹; no caso do grupo, ultrapassou 9 mil membros em junho de 2015. O *blog* é um dos pioneiros em tradução no Brasil e apresenta atualização constante, uma característica primordial para seu sucesso. Apenas os responsáveis pelo *blog* podem publicar, mas qualquer pessoa pode fazer comentários às publicações. Diferentemente, o grupo é aberto à publicação de qualquer um dos membros aceitos (é preciso solicitar para entrar no grupo) e há pessoas que se voluntariam como “moderadoras ou administradoras”, as quais determinam as regras para comentários e postagens. A descrição do grupo aqui abordado, resumidamente, diz que o objetivo é discutir sobre terminologia, CAT *tools*, técnicas tradutórias, divulgar

¹ Segundo o responsável pelo *blog*, a contagem foi suprimida para dar maior enfoque à qualidade e não à quantidade de acessos. Ainda de acordo com mensagens trocadas com o tradutor em setembro de 2015, a estatística deverá ser retomada em breve.

ofertas de trabalho e ampliar a rede de contatos de estudantes e profissionais da área de tradução e interpretação. Não são permitidos debates sobre política e religião ou postagens em *caps lock* (pois, como é sabido, a escrita em maiúscula nas interações é vista como grito).

Os *posts* selecionados foram examinados, de um lado, como explicitação das concepções de tradução e, de outro, como instrumentos de publicidade pessoal (uma maneira de o tradutor “mostrar” que não só traduz, mas também sabe falar sobre tradução). Foram usadas apenas três postagens e algumas respostas respectivas a elas, consideradas ilustrativas de assuntos recorrentes nos dois meios virtuais, tais como a questão das competências exigidas para adentrar no mercado de trabalho e a necessidade – ou não – de o profissional ser formado em tradução (seja no nível de graduação ou de pós).

A análise apresentada decorre de concepções de tradução construídas ao longo de anos de leituras, tanto de autores específicos da área quanto de outras esferas de estudo, ligados, de uma forma ou de outra, à tradução. Assim, o que lemos nos *posts* está sempre relacionado com o que acreditamos que seja tradução e do que consideramos necessário para a boa formação do tradutor. Nesse sentido, concordamos com Martins (2006, p. 27), quando afirma:

O principal objetivo de um curso de formação de tradutores, não importa o nível, sempre foi levar o aprendiz a adquirir competência tradutória e a integrar-se com sucesso à comunidade de profissionais da área, o que implica conhecer as normas e convenções que regem o comportamento dos membros dessa comunidade ao interagir tanto internamente quanto com outras comunidades às quais prestam seus serviços.

Segundo Rodrigues (2012), embora algumas tentativas tenham sido feitas desde o final da década de 1990, pode-se afirmar que há poucas pesquisas dedicadas ao ensino da tradução, opinião compartilhada por Martins (2006) e Darin (2013). Considerando a abertura de diversos cursos de graduação e pós-graduação nos últimos anos, seria esperado que houvesse mais estudos sobre a formação de tradutores, o que aparentemente não corresponde à realidade. Há, ainda, poucas publicações sobre o assunto, especialmente em relação à prática tradutória atrelada às teorias. Falta, também, uma discussão mais abrangente das diretrizes curriculares, que leve em conta o caráter multidisciplinar do curso e a inerente internacionalização da profissão.

A própria percepção do senso comum sobre o que seja traduzir e o papel que cabe ao tradutor precisa ser questionada e revista. A ideia de que a tradução é uma atividade prática, que depende predominantemente do conhecimento de línguas ainda é bastante difundida. Os cursos – sejam de graduação ou pós (*lato e stricto sensu*) – têm também a responsabilidade de ampliar a ideia de tradução, mostrando-a como uma ação com objetivos, causas e consequências e como resultado dessa ação (produto), envolvendo valores culturais, ideológicos, políticos, financeiros.

Ao ingressar em uma graduação, o aluno terá a oportunidade de refletir sobre tais questões, sobre sua responsabilidade ética ao traduzir o texto, ou seja, a responsabilidade por uma leitura com tudo o que ela envolve (subjetividade, conhecimento de mundo, inferências, intertextualidade, ideologia etc.).

A formação na área influencia não só o desempenho do tradutor iniciante, mas todas as percepções que tem sobre o que é uma boa tradução, o papel do profissional

tradutor, a maneira como ele vê a profissão, o valor dado ao embasamento teórico, o discernimento sobre as várias subdivisões inerentes à área e suas especificidades, enfim, o conhecimento trazido por uma graduação pode gerar uma maior conscientização do tradutor recém-formado e aumentar suas chances de sucesso na profissão.

Não basta saber fazer pesquisa, consultas ou mesmo saber as línguas envolvidas e conseguir se expressar bem nessas línguas. É preciso ter consciência do papel autoral que exerce, perceber quando e como interferir eticamente, considerando o público, a finalidade, a época da tradução e, principalmente, saber que sua ideologia e sua subjetividade estarão em seu texto. Quanto maior é a responsabilidade autoral, maior é o cuidado com o texto e todo o processo de interlocução. A própria concepção de tradução passa por reflexões durante toda a formação do aluno. Como “definir” tradução? Como delimitar as “fronteiras” entre tradução, adaptação e interpretação? Ou como “definir” tradução integral ou parcial; direta ou indireta; literal ou oblíqua? Ou, ainda, tradução inversa, retradução, paratradução, pseudotradução, autotradução? Com a pluralidade de nomes, temos a pluralidade de sentidos. Todas essas “definições” dependem, basicamente, de concepções teóricas do que cada um desses termos pode designar. Como afirma Barbosa (2003, p. 59),

A teoria é importante na formação do tradutor, porque lhe confere um poder de reflexão sobre sua vida profissional. Dá-lhe segurança nas tomadas de decisão e nos posicionamentos profissionais que toma. Ao mesmo tempo, a teoria ajuda o tradutor a encontrar seu lugar no mundo, na história.

Embora a discussão sobre a importância da teoria na formação do tradutor não seja o enfoque deste trabalho, faz-se necessário abordar o assunto para que se compreenda a escolha de postagens aqui analisadas. Elas representam um lugar-comum entre comentários feitos nas redes sociais, especialmente em relação ao questionamento da necessidade de formação na área. É primordial que o aspirante a tradutor entenda que sua profissionalização não se limita ao domínio linguístico de duas ou mais línguas. Também é preciso uma fundamentação teórica, que estará sempre norteando seu trabalho – mesmo que ele acredite que não. Como defende Schäffner (2000, p. 155 *apud* GONÇALVES; MACHADO, 2006, p.60), “se eles [os alunos] aprenderem explicitamente, desde o início de sua formação, o que é tradução e o que compõe a competência tradutória, esse conhecimento os ajudará a tomar decisões fundamentadas na produção dos textos-alvo”.

Auxiliará, ainda, no desempenho da profissão, entender que a tradução é transdisciplinar e, como tal, envolve “alianças” com linguística (estudos descritivos, *corpus*, sociolinguística etc.), análise do discurso, lexicologia, antropologia, estudos interculturais, psicanálise, filosofia, teoria da literatura, historiografia, ou, como tão bem defende Berman, a tradução é “uma dimensão *sui generis*. E produtora de um certo saber” (2002, p.321). Tal opinião é corroborada por Aubert, na introdução a “Conversas com Tradutores”, quando afirma que, como ato de linguagem, a tradução “envolve e se institui, simultaneamente, em múltiplas dimensões linguísticas, discursivas, estéticas, antropológicas, políticas, ideológicas, históricas, econômicas, psicossociais e assim por diante” (AUBERT, 2003, p.15). Também é em Aubert (2003, p.15) que vemos a afirmação de que “se resta à teoria o desafio da derivação explícita para a prática, resta

igualmente claro que a verdadeira prática não se faz sem o fio condutor de uma teorização multifacetada”.

É a fundamentação teórica que nos possibilita um olhar crítico e uma reflexão ética sobre o texto traduzido, oferecendo-nos subsídios para justificar cada decisão tomada e compreendendo a tradução como contra-assinatura. Como diz Derrida (1998, p.262-263, minha tradução),

Apesar de tudo, parece-me, a tradução deve se esforçar para ser o mais fiel possível, não por cuidado da exatidão calculável, mas porque ela nos chama à lei do outro texto, à sua injunção, à sua assinatura, a esse outro acontecimento na medida em que ele já teve lugar antes de nós, e ao qual devemos responder como herdeiros. Ele está lá, e a traduzir, antes de nós, diante de nós: heterônimo que faz com que eu aceite a lei do outro, não lhe obedecendo passivamente, mas contra-assinando-a, inventando uma assinatura que, na minha língua, numa situação totalmente diferente, numa língua incomensurável, se alie muito estranhamente ao outro e subscreva a lei do outro”.

A ideia da contra-assinatura é primordial para compreendermos a responsabilidade do tradutor na autoria da tradução: ele deve assiná-la, responder por ela, subscrevê-la. Assim, a tradução só pode ser transformação, como enfoca Arrojo (1993, p.128): “uma intervenção inevitável que não pode deixar intocado nenhum de seus participantes: nem o original, nem o tradutor, nem o autor, nem as línguas envolvidas”. Nesse sentido, o texto traduzido só poderá ser outro, diferente do texto de partida, o que nos leva ainda mais a considerar a singularidade de cada texto, respondendo à dívida instituída pelo processo tradutório, ou, simplesmente, buscando a tradução mais “relevante”:

Uma tradução relevante seria, portanto, simplesmente, uma ‘boa’ tradução, uma tradução que faz tudo o que dela se espera, uma versão, em suma, que cumpre sua missão, honra sua dívida e faz seu trabalho, ou seu dever, inscrevendo na língua de chegada o equivalente mais ‘*relevant*’ de um original, a linguagem a *mais* precisa, apropriada, pertinente, adequada, oportuna, penetrante, unívoca, idiomática etc. (DERRIDA, 2000, p.17).

O que os tradutores têm a dizer sobre a tradução no nosso tempo, ou a associação entre o que eles postam e o momento histórico e o imaginário coletivo dos quais fazem parte, pode nos levar a um melhor entendimento da área, seja em relação a concepções teóricas e éticas que determinam o trabalho do tradutor, seja em relação ao próprio mercado de trabalho.

Análise das postagens

A tradução não é uma simples mediação: é um processo no qual entra em jogo toda nossa relação com o Outro (BERMAN, 2002, p.322).

Nas postagens analisadas é possível “ler”, no não dito, o que os tradutores pensam e o que defendem em relação à profissão. Para uma pequena amostragem,

foram feitas duas buscas principais no *blog* Tradutor Profissional (a partir daqui TP) e no grupo Tradutores / Intérpretes na rede social (doravante TI)²: a primeira com a palavra “tradução” e a segunda com a palavra “formação”, com o objetivo de separar o que os tradutores falam sobre a profissão (e não de levantar dificuldades ou sugestões linguísticas para tradução de algumas palavras ou expressões). Foi preciso acrescentar a palavra “formação” exatamente porque muitas postagens com a *tag* “tradução” tratavam de dificuldades tradutórias.

Percebe-se, nas três postagens escolhidas, que há um “acolhimento da alteridade”, entendido como aceitação da diferença e, ao mesmo tempo, uma “hospitalidade”, no sentido usado por Derrida (1997). A primeira mensagem apareceu no *blog* Tradutor Profissional em 22 de maio de 2015:

Escreve a E.:

Olá, Danilo, tudo bem? Eu participo do grupo de tradutores e interpretes há mais de dois anos, nunca participei muito do grupo, mas sempre fiquei de olho no que estava acontecendo. Sou formada em tradução e vim atrás de algumas dicas. Não sei se por eu ser muito nova, apesar de ter muita experiência em tradução, não estou conseguindo achar trabalho na área. Estou até ficando triste, me mudei para SP atrás de emprego na área, mas até agora nada. Ontem eu recebi uma proposta, R\$ 0,04 por palavra, recusei porque acho que meu trabalho vale mais que isso e acabei ficando mais chateada ainda. Você parece gostar do que faz e por isso vim pedir ajuda, uma palavrinha de animação que seja ou alguma dica. Obrigada pela atenção.

Podemos começar a leitura do pedido de ajuda pelos pontos positivos da auto-apresentação da tradutora: formada, nova, consciente da importância do seu trabalho. O maior ponto negativo: está ficando triste, chateada e desanimada. Ela justifica a procura de conselhos do tradutor profissional dizendo que ele “parece gostar do que faz”, o que, a princípio, poderia ser considerado *um* motivo, mas não *o* motivo. Chama a atenção, também, o fato de a tradutora ser formada, ter “muita experiência em tradução”, mas aparentemente não ter conhecimento do mercado ou de como ingressar nele. O comentário mais sintomático é a mudança de cidade. Pessoas que estão na área ou são formadas há pouco tempo, que participam ativamente ou não de redes sociais, sabem que são poucos os tradutores com carteira assinada e trabalho *in house*.³ Além disso, o motivo do contato é “uma palavrinha de animação ou alguma dica”, ou seja, o tradutor renomado, antigo de profissão, que “gosta do que faz”, supostamente teria o “caminho” para que a iniciante possa ingressar no mercado. Um dos pontos enfocados diz respeito à baixa remuneração, causa da recusa da proposta recebida no dia anterior ao da mensagem. Embora deixe claro que faz parte do grupo T/I, a tradutora escolhe mandar a mensagem para o *blog*, o que indica uma legitimação do tradutor profissional (nome do próprio *blog*) e talvez uma preferência por um diálogo, em contraste com a

² Mais informações sobre o *blog* podem ser encontradas em Lima (2011). Maiores detalhes sobre o funcionamento do grupo T/I serão abordados em estudo futuro.

³ De acordo com pesquisa da Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes (Abrates), de setembro de 2015, divulgada em vários grupos de redes sociais, há 11% de tradutores com carteira assinada e 3% sem carteira assinada, em contraponto com 86% de tradutores autônomos ou *freelancers* (pesquisa realizada durante o congresso da Abrates e em comunidades do Facebook com 919 tradutores). Fonte: <<http://pt.slideshare.net/Abrates/o-perfil-profissional-dos-tradutores-e-interpretres-no-brasil-abrates-2015>>

possibilidade de interagir ou de se expor a todas as pessoas que porventura quisessem responder ao *post*, como aconteceria no T/I. Parte da resposta para E:

Recebo mensagens destas às dúzias. São muito frustrantes, porque difíceis de responder. Difíceis, porque não há um caminho garantido para o sucesso, algo que eu possa dizer em dez linhas. [...] O iniciante tem que bater em mil portas, para que uma se abra e, quando essa uma se abrir, tem que por o pé para que não se feche de novo. [...] Fazer contato com todas as agências e editoras, fazer todos os testes que aparecem, aparecer em todos os congressos e encontros que houver, participar dos grupos do Facebook (você deve ter alguma contribuição a fazer, certamente – faça e apareça: ficar escondidinha não resolve nada). Estude. Estude feito uma doida. A faculdade é o primeiro passo, só o primeiro, e não te ensina mil coisas que você tem que saber para começar. Você sabe usar ferramentas de tradução assistida por computador? Sabe como usar MemoQ, Studio, Wordfast, essas coisas? Baixe um demo e aprenda a usar. A maioria dos serviços, atualmente, vai para quem sabe usar uma dessas ferramentas. Tradução, atualmente, é uma profissão globalizada. Não há razão para procurar viver em São Paulo para conseguir serviço. Você pode morar onde quiser (e onde gostar). Onde houver uma conexão razoável com a Internet, pode morar um tradutor bem-sucedido. [...] E não desista. Quem desiste, sempre perde.

Fonte: www.tradutorprofissional.com. Acesso em 02 jul. 2015

Observa-se, na resposta à mensagem recebida “às dúzias”, alguns pontos interessantes ao lado de certas obviedades. É difícil entrar no mercado de trabalho, não só para quem é tradutor, mas para qualquer profissional recém-formado. A faculdade “não te ensina mil coisas”, embora ensine mil outras... Ensina, por exemplo, as ferramentas de auxílio citadas na resposta.⁴ Mas, sem dúvida, a melhor sugestão vem ao final da resposta: “não desista”. Receber tal estímulo de alguém renomado é muito mais do que uma dica, é a legitimação que a tradutora procura, a confirmação de que está certa em continuar tentando “fazer parte” desse “grupo seleta” que certamente não recebe quatro centavos de real por palavra.

Pode-se notar, na resposta, alguns comentários provenientes de uma imagem proveniente do senso comum que define como funciona o mercado e do conhecimento de aspectos valorizados em determinadas áreas de atuação. Ao lado desses tópicos, aparece a necessidade de se tornar útil na rede, no incentivo para que contribua no grupo T/I. Observa-se que as dicas que E. recebe são principalmente relacionadas à visibilidade: em primeiro lugar, fazer contato e testes em agências e editoras, um caminho reconhecidamente mais seguro para o iniciante, que pode contar com revisão do seu trabalho, o que nem sempre ocorre em trabalhos *freelancers* (o que, de certa forma, é um pouco contraditório, já que ela afirma ter bastante experiência em tradução). Em segundo lugar, participar de congressos, encontros e redes sociais, que além de auxiliar no *networking* e no *marketing*, faz com que haja atualização e conhecimento do que está acontecendo na área, uma sugestão extremamente valiosa, uma vez que, em tempos digitais, o trabalho do tradutor passa por constantes transformações. Por fim, o tradutor dá a dica mais enfática: “estude feito uma doida”.

⁴ Em pesquisa feita em 2015 nos *sites* oficiais de universidades públicas (estaduais e federais) e particulares, observou-se, nas grades curriculares, que tais disciplinas são contempladas em cursos de graduação, além de também fazerem parte de determinados cursos de especialização.

Pode-se verificar, portanto, que grande parte das sugestões podem ser encontradas em atuais projetos pedagógicos de cursos de tradução. O que parece merecer destaque: a faculdade é um *grande* primeiro passo. Ao afirmar que não aprendemos muitas coisas durante nossa formação, deixa-se de lado o que aprendemos, isto é, o tradutor formado tem um conhecimento que muitos tradutores que estão no mercado não têm. Ele sabe, por exemplo, trabalhar com diferentes gêneros textuais e seus diversos registros e níveis de linguagem; refletir sobre as implicações éticas da tradução que está produzindo; responsabilizar-se pelo produto final; valorizar a profissão (o que E. mostra claramente quando recusa o ínfimo valor proposto para o trabalho), entre numerosos outros aspectos. Ao deixar de colocar a formação como um ponto bastante favorável e que dá para E. uma condição que muitos aspirantes a tradutor não possuem, o tradutor profissional acaba por minimizar a importância da formação que ela afirma ter. Mais do que isso: ao sugerir que vá aprender os *softwares*, deixa implícito que acredita que ela não saiba como usá-los (apesar de não haver nenhuma informação de que o problema da falta de trabalho seja falta de conhecimentos).

Ao fazer do tradutor profissional seu interlocutor, a iniciante busca não só o apoio, mas a confirmação de que suas escolhas estão certas. Nesse sentido, não mencionar o fato de ela ter recusado o trabalho também tem implicações na interpretação da resposta. Será que ela deveria ter “colocado o pé” para a porta não fechar? O não-dito muitas vezes importa tanto quanto o que é dito. As crenças e ideologias do tradutor profissional aparecem nos seus discursos (no caso, nos *posts*), que são também uma forma de atuar, de agir sobre o outro. É primordial reconhecer as condições de produção desses discursos: o contexto histórico-social, a imagem que o tradutor faz de si, do outro e do assunto de que está tratando, além de ser também essencial reconhecer que todo discurso é um lugar de luta pelo poder do sentido.

O argumento de que a formação é um pequeno passo entre outros, aparentemente muito mais importantes, volta na postagem feita em 19 de junho de 2015 no grupo Tradutores / Intérpretes, onde também aparece a necessidade de estar “por dentro” do que acontece no ciberespaço. A postagem vem de um tradutor bastante reconhecido e respeitado na área, com publicações muito conceituadas. Chama a atenção o teor da mensagem e o fato de ele tê-la publicado, de certa forma dando o aval de que, para ser tradutora, basta ter conhecimento das línguas envolvidas:

Uma amiga de meu filho mandou-me esta mensagem: "eu retornei recentemente ao Brasil e como sou apaixonada pelo inglês e tenho bons conhecimentos tanto do inglês quanto do português, achei que lidar com tradução poderia ser uma boa idéia. No entanto, não tenho nenhuma experiência formal nessa área e não sei muito bem por onde começar. Me inscrevi em diversos sites de freela online, mas não obtive sucesso ainda. Você teria alguma dica para iniciantes?" O e-mail dela é T...@gmail.com Se alguém puder dar alguma dica para ela, eu ficaria grato.

Fonte: www.facebook.com Tradutores / Intérpretes. Acesso em 02 jul. 2015

O fato de ele “assinar” a divulgação de tal pergunta já desencadeia uma série de outras perguntas e possibilidades de respostas – muitas não dadas, talvez por ele ser quem é no mercado profissional. Assim, não é de se espantar que a maior parte das respostas tenham sido lacônicas, por exemplo, a de K., também tradutora renomada:

“Aconselho a T. a entrar nos grupos de tradução todos e ler tudo que se escreve neles e nos blogs”. Vemos, novamente, o ciberespaço sendo indicado como o lugar por excelência para adquirir informações sobre o mercado. Não é comentado o fato de não ter formação ou de ser preciso muito mais do que conhecimento linguístico para ser tradutor (com exceção de uma resposta, que veremos a seguir). O que a maioria não disse? O que Pym (2009, p. 1, minha tradução) fala tão claramente:

Assim como todo mundo pode cantar, bem ou mal, todo mundo que conhece mais de uma língua pode traduzir, de alguma maneira. Contudo, nem todo mundo é pago para cantar ópera, e nem todos tradutores estão no auge da profissão. A diferença entre os vários níveis pode ser parcialmente decorrente da formação – nós formamos pessoas não só para traduzir, o que elas já conseguem fazer, mas para traduzir *bem* [...]

A postagem que coaduna com o que Pym aponta é de V. (que não é brasileira e provavelmente não conhece o tradutor que pediu ajuda para a amiga do filho):

Ser apaixonada por idiomas e ter bons conhecimentos não significa que um possa traduzir... procure estudar, se formar como tradutor /a e só depois disso traduzir. Eu falo espanhol (é minha língua materna) e português (é minha língua paterna) no entanto, quando decidi me formar como tradutora descobri que ainda tinha muitooooo por aprender de ambas as línguas... pensar que só porque sabemos uma outra língua podemos traduzir é igual pensar que isso tb nos habilita a dar aulas, etc..

A concepção de tradução como algo com o qual você possa “lidar” ou um “freela” é bastante rebatida nas comunidades de redes sociais e nos *blogs* de profissionais, entretanto, raramente vem acompanhada pela defesa de uma formação na área, como na resposta de V.S. Geralmente aponta-se a graduação como quase desnecessária⁵, mas, por outro lado, o conhecimento das línguas envolvidas também não é considerado suficiente para “qualificar” um tradutor. Observa-se, então, um certo paradoxo: embora haja críticas severas a pessoas que se apresentam querendo se tornar tradutoras porque são “fluentes” em uma determinada língua estrangeira (geralmente a língua hegemônica, o inglês), há, por outro lado, uma “defesa” daqueles que já conseguiram, de uma forma ou outra, um lugar ao sol no mercado, mesmo sem que tivessem formação na área. Nesse caso, o fato de o profissional já estar inserido no mercado parece, por si só, comprovar sua competência tradutória e garantir sua aceitação pelos pares. Vejamos um exemplo bem representativo (entre outros que podem ser encontrados no próprio T/I):

M. - June 2 at 5:25am - [FORMAÇÃO]

Boa noite, tradutores! Trabalho com um tipo de tradução muito específica – artigos científicos numa área determinada – ou seja, tradução técnica apenas. Faço isso há quatro anos, e comecei sendo revisor numa revista científica, que foi o que me levou à profissão. Confesso, com MUITA VERGONHA, que não tenho nenhuma formação em tradução, apesar de ler muitíssimo sobre, e hoje trabalho com isso simplesmente porque

⁵ Um exemplo disso é o *post* “ABC de como se tornar tradutor”, disponível em “Perguntas frequentes” no *blog* <www.tradutorprofissional.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2014.

meus trabalhos são aceitos em periódicos nacionais e internacionais, o que eu acabei estabelecendo como um parâmetro de “qualidade”. Porém, gostaria muito de obter algum tipo de certificação. A minha pergunta é: existe algum curso de tradução apenas técnica? Pois tenho inúmeras demandas por trabalho nessa área que já estou, e gostaria de formalizar o que faço, ter um respaldo, sem me envolver com tradução literária. Claro, também objetivo valorizar a profissão, pois, como disse antes, me sinto envergonhado de traduzir e não ser um verdadeiro tradutor. Muito grato!

M. é bastante enfático em relação ao que pensa da profissão, tanto que confessa, em caixa alta, seus sentimentos sobre não ter formação na área. Para ele, o “verdadeiro” tradutor passa por uma “certificação”, que ele conseguiria com estudos que “formalizassem” sua capacitação. Embora não diga explicitamente, M. sabe que não precisa de curso superior para ser tradutor, já que abraçou a profissão há quatro anos⁶.

Muitas pessoas responderam ao *post* de M. Várias afirmaram que tampouco tinham formação na área; algumas, inclusive, apontam a formação em outras áreas como positiva para um determinado “nicho” do mercado. Duas postagens são bem explícitas sobre o assunto:

D. Vergonha por não ter um diploma de tradução? Na era do Coursera, cursos à distância, bibliotecas virtuais, grupos de discussão? Você não acha que essa discussão é meio, sei lá, antiquada?

A. Eu acho muito melhor fazer um curso em uma área fora de tradução. Eu só fui fazer mestrado em tradução 13 anos depois de ter começado a traduzir profissionalmente.

A resposta de D. S. D. é bem representativa do que é defendido nas comunidades virtuais: há inúmeros cursos, eventos, grupos, *sites* e informações em geral disponíveis na ponta dos dedos. Por que, então, ter “diploma”? Mais ainda: não seria “antiquado” discutir esse assunto? A formação que o tradutor acredita ser necessária até para valorizar a profissão é vista como totalmente dispensável, algo que diz muito sobre o que “define” um tradutor, segundo o grupo.

A resposta de A. também representa uma quantidade significativa de profissionais que defendem que tradução deve ser estudada somente na pós-graduação. O argumento mais recorrente é que apenas depois de formado (em qualquer área) o tradutor terá maturidade para se dedicar ao estudo da tradução. Não se explicita, no entanto, que a pós-graduação da qual muitos falam é apenas um aprofundamento de muitos assuntos abordados na graduação na área, especialmente no caso de mestrados europeus, com duração de um ano e, no Brasil, de especializações em faculdades particulares.

⁶ Com exceção dos cargos de tradutor público e intérprete comercial (julgo tradutor juramentado) e do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS), regulamentados, respectivamente, pelo decreto 13.609, de 21/10/1943 e pela lei 12.319, de 01/09/2010, as demais áreas podem ser exercidas por pessoas sem formação superior alguma, já que profissão não é regulamentada. Em ambos exemplos citados, não é exigida graduação ou pós-graduação do tradutor, mas aprovação em concurso público, no primeiro caso, e formação de nível médio e exame nacional de proficiência, no segundo.

Fontes: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm> e
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D13609.htm>

Embora haja um acolhimento inerente ao funcionamento do grupo (qualquer membro pode fazer e responder as postagens), pode-se notar uma certa “impaciência”, talvez uma pequena hostilidade, à questão colocada por M.L., como se fosse muito claro para todos que formação é, de certa maneira, prescindível.

Não fica explicitada a “definição” de curso de graduação de cada participante. O único que diz o que não quer é o próprio M.: se envolver com tradução literária. E, novamente, vemos ideias preconcebidas de que os cursos de graduação são direcionados para um tipo de tradução – a literária – em detrimento dos outros gêneros textuais, o que pode ser desmistificado com uma pesquisa rápida nos *sites* das boas faculdades de tradução, nas quais há prática de tradução de textos jurídicos, científicos, jornalísticos, publicitários, entre outros, e onde os produtos e processos tradutórios levam em conta não só os mercados, mas questões político-ideológicas indissociáveis da recepção do texto traduzido.

O que parece predominar, nas postagens em *blogs* e comunidades da área, é uma subestimação da formação acadêmica na área e uma superestimação do conhecimento prático, ou da prática profissionalizante. Embora pareça ser desconhecido dos tradutores, nos cursos também se ensina que “o processo de tradução, em todas as suas fases, é um processo de negociação. Negociam-se sentidos, éticas, visões, efeitos, preços, prazos e modos de trabalho. Quanto mais o tradutor estiver ciente dessa negociação, mais capacitado estará para atuar nela” (ESTEVES, 2005, p.343). Os bons tradutores profissionais sabem disso, os profissionais que constituem os bons cursos de graduação também.

Do meu lugar de professora de tradução, leio, em muitas trocas de mensagens, uma possibilidade de discussão de questões teóricas importantes, embora não sejam assim “denominadas”. Como foi mencionado anteriormente, toda tradução é feita com base em uma concepção do que é traduzir e do papel que cabe ao tradutor. Talvez haja, na academia, menos explicitação do entrelaçamento entre teoria e prática do que o desejado, porém, certamente são inseparáveis.

O ciberespaço possibilita que pessoas de diferentes filiações institucionais e diferentes pontos geográficos troquem experiências e cooperem entre si, tanto no que diz respeito a questões práticas (dúvidas linguísticas, sugestão de *softwares*, entre outras) quanto no que se refere à visibilidade da profissão. Muitas vezes as opiniões manifestadas são reflexos da experiência particular de cada tradutor, que, apesar de válidas, não correspondem àquilo que ocorre, hoje, nos espaços acadêmicos. Neste sentido, seria interessante um diálogo maior entre os tradutores e formadores de tradutores, pois todos, grupos profissionais e a academia, só teríamos a ganhar com a boa convivência e a união de esforços.

Conclusões preliminares

Em um cenário no qual as exigências do mercado são cada vez maiores, parece-nos primordial discutir a formação de tradutores, considerando a fundamentação teórica e a conscientização de seu papel de produtor de significados. Por outro lado, não se pode esquecer ou negligenciar, nessa formação, as especificidades de um mercado de trabalho cada vez mais amplo e exigente. Assim, espera-se, com este artigo, retomar a antiga discussão sobre a indissociabilidade entre a reflexão teórica e a prática tradutória,

desta vez abordando especialmente o caso dos tradutores blogueiros e ativos em redes sociais, que expõem sistematicamente aquilo que pensam da tradução e de demais aspectos envolvidos no processo tradutório. Conforme foi constatado, apesar de haver uma fragmentação característica da comunicação digital, pode-se notar que as opiniões dispersas acabam por se “unir” em um objetivo comum: a valorização do tradutor.

Embora haja algum “descaso” em relação à formação acadêmica, há pontos em comum com o que se busca na formação de tradutores: maior visibilidade, defesa da responsabilidade diante do texto traduzido e da ética profissional. O reconhecimento da complexidade da profissão e da necessidade de aprimoramento constante mostra, subliminarmente, que traduzir não é transferir significados, como tradicionalmente se defendia, nem somente ter competência linguística (como uma das postagens deixou bem claro). Recorremos a Siscar (2013, p. 186), em “Jacques Derrida: literatura, política e tradução”, para colocar tal reflexão de forma mais “acadêmica”:

Entendo por *traduzir* não exatamente a transferência, mas a mediação, a transação que coloca em contato dois efeitos de alteridade. Traduzir deveria dizer menos a transformação regulada do que a negociação inquieta com aquilo que não se traduz. Traduzir, nesse sentido, supõe uma prática teórica que leve em consideração a necessária estranheza do outro e a impossível naturalidade do mesmo, a convivência entre duas problemáticas, nomeadas pelas idealidades da língua estrangeira e da língua materna.

A proposta, aqui, é estender a ideia de “dois efeitos de alteridade” e de “negociação inquieta” para o que ocorre entre a academia e esse novo espaço de cooperação e troca. Considerar as “afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos”, como defende Lévy, para pensar os entrelaçamentos da tradução – formação, profissão, teoria, prática. Levando em conta a noção de hospitalidade derridiana, sugere-se a abertura à alteridade, com tudo o que ela representa (principalmente um convite ao outro e o acolhimento do diferente).

A hospitalidade é um conceito tratado por Derrida de várias formas, inclusive relacionada à tradução (em *Fidelité à plus d'un*, 1998), quando usa a palavra hospitaleira ao se referir à tradução inglesa do conto de Camus (*Le hôte*)⁷. Ela envolve tanto o distanciamento quanto a proximidade do outro, sua possível hostilidade e seu recomendável acolhimento. Não há tradução que não seja ao mesmo tempo hospitaleira e hostil ao texto de origem, pois esses dois pólos são indissociáveis, daí a criação do termo *hostipitalité* (hostipitalidade), usado por Derrida em outro contexto.

Neste sentido, ao “ler” as postagens dos *blogs* e dos grupos, não sou apenas a hóspede (convidada), que aceita um convite inerente, já que os textos são “públicos”, mas também sou anfitriã, quando trago para mim os textos e leio de forma nem sempre hospitaleira, às vezes até hostil. Leio, por exemplo, nas entrelinhas, a necessidade de alguns tradutores de mostrarem que “sabem” o que dizem (às vezes menos do que deveriam, antes de dizê-lo), fazendo-o com tanta veemência que acabam por apresentar argumentos inócuos (como achar que procurar uma faculdade é “antiquado”). Leio uma

⁷ O termo *hôte* em francês não se refere apenas ao que é recebido, mas também ao que recebe, ao anfitrião. A possibilidade de produção de sentidos é bem maior do que a do *hóspede* em português ou do *host* em inglês, que designa o anfitrião mas que também, na acepção que nos interessa aqui, se relaciona etimologicamente com o prefixo latino *host-* (o estrangeiro, hóspede ou inimigo público), que forma *hostilis*, ou hostil.

depreciação dos cursos de graduação, contrastando com um reconhecimento excessivo de cursos livres e de informações conseguidas no meio digital.

Ao afirmar que os dois grupos aqui apresentados (TP e T/I) poderiam ter uma visão menos preconceituosa (ou talvez “datada”) dos cursos acadêmicos de formação de tradutores, ou que poderiam valorizar mais os iniciantes que estudaram quatro anos para se tornarem tradutores, esperamos que seja considerada uma outra leitura do que ocorre atualmente na academia. Do mesmo modo, pretendemos tornar o trabalho acadêmico mais visível, de forma a possibilitar aos participantes de comunidades virtuais o conhecimento do outro lado, daqueles que defendem que a formação na área faz toda diferença na vida profissional do tradutor.

A interação nos grupos (no caso, TP e T/I) não deixa de ser extremamente profícua e de promover a hospitalidade ao outro, como uma necessidade de aceitação da alteridade e como respeito à diferença. Estar aberto à interconexão significa estar preparado para receber o outro sempre, uma vez que a hospitalidade implica a aceitação do outro mesmo que não o tenhamos convidado. Dessa maneira, a partir do momento que aceitamos o ponto de vista do outro ou oferecemos o nosso, temos um gesto de hospitalidade: convidamos o outro para opinar sobre aquilo que defendemos. Fica, então, o convite para que muitas discussões e grandes parcerias entre academia e outros lugares de saber sobre tradução possam ocorrer.

Em última instância, por meio do que se publica e se discute na cibercultura é possível questionar a necessidade ou não de uma postura diferente na academia, quer em relação a “incorporar” à reflexão acadêmica aspectos considerados importantes no mercado que ainda não são contemplados, quer para abordar as concepções teóricas de uma maneira mais condizente com a cultura digital na qual estamos inescapavelmente inseridos.

REFERÊNCIAS

- ARROJO, R. *Tradução, desconstrução, psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. 210 p.
- AUBERT, F. Introdução. In: BENEDETTI, I.; SOBRAL, A. (orgs.). *Conversa com tradutores*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 7-16
- BARBOSA, H. G. Entrevista. In: BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. (orgs.). *Conversa com tradutores: balanços e perspectivas da tradução*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 55-71.
- BERMAN, A. *A prova do estrangeiro*. Tradução de Maria Emília Chanut. Bauru: Sagrado Coração, 2002. 350 p.
- DARIN, L. O ensino da teoria da tradução para graduandos: um campo aberto à pesquisa. *Tradução & Comunicação*, n.27, p. 9-20, 2013. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/article/view/7871>>. Acesso em: 27 jun. 2015.
- DERRIDA, J. *De l'esprit*. Heidegger et la question. Paris: Galilée, 1987. 184 p.
- _____. *De l'hospitalité*. Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre. Paris: Calmann Lévy, 1997. 13 5p.

_____. *Fidélité à plus d'un. Mériter d'hériter où la généalogie fait défaut. Rencontre de Rabat avec Jacques Derrida. Idiomes, nationalités, déconstructions.* Belvédère, Casablanca: Editions Toubkal, p. 221-265, 1998.

_____. O que é uma tradução relevante? Tradução de Olívia Niemeyer Santos. *Alfa. Revista de Linguística.* São Paulo: UNESP, v.44 (n.esp.), p.13-44, 2000.

ESTEVES, L. Algumas reflexões sobre a ética na tradução. *Estudos Linguísticos*, XXXIV, p. 340-344, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/algumas-reflexoes-618.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

GONÇALVES, J. L.; MACHADO, I. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. In: PAGANO, A.; VASCONCELLOS, M. L. (orgs). *Cadernos de Tradução.* Formação de tradutores e pesquisadores em estudos da tradução. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, v.1, n.17, p. 45-69, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/440>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

LÉVY, P. *Cibercultura.* Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

LIMA, É. O que os blogs de tradutores têm a dizer sobre a tradução? *Tradução & Comunicação.* Revista Brasileira de Tradutores. n. 23, p. 79-92, 2011. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/article/view/3719>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MARTINS, M. A. P. Novos desafios na formação de tradutores. In: PAGANO, A.; VASCONCELLOS, M. L. (orgs). *Cadernos de Tradução.* Formação de tradutores e pesquisadores em estudos da tradução. Santa Catarina: UFSC, v. 1, n. 17, p. 25-44, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/440>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

PYM, A. Translator training. Pre-print text written for the Oxford Companion to Translation Studies, 2009. Disponível em: <http://usuaris.tinet.cat/apym/online/training/2009_translator_training.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

RODRIGUES, C. C. Desafios ao ensino da tradução. *Abehache*, ano 2, n. 3, 2º semestre 2012. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n3/13-24.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.

SISCAR, M. *Jacques Derrida: literatura, política e tradução.* Campinas: Autores Associados, 2013. 224 p.

Recebido em: 09/10/2015

Aprovado em: 01/06/2016

A tradução de termos culturalmente marcados em algumas obras de Jorge Amado para a língua inglesa

Laura de Almeida

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil
prismaxe@gmail.com

Ivanir Azevedo Delvizio

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Rosana, São Paulo, Brasil
ivanir@rosana.unesp.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.698>

Resumo

Apresentamos uma análise dos termos culturalmente marcados na tradução de três obras de Jorge Amado para a língua inglesa. Baseamo-nos em estudos da tradução cultural assim como nos estudos culturais. Abordamos a questão da intraduzibilidade e da impossibilidade da tradução por Mounin (1975) e Ronái (1989), além da tradução cultural por Aubert (1995, 1998). Apoiamo-nos também nos estudos culturais de Fanon (1979), Hall (2002) e Bhabha (2007). Classificamos os termos coletados com base nos procedimentos técnicos da tradução categorizados por Vinay e Darbelnet (1960 *apud* CAMPOS, 1987). Constatamos que muitos dos termos selecionados se classificam como empréstimo e adaptação, o que ressalta uma relativa lacuna entre idiomas diferentes, que nem sempre têm o mesmo termo ao traduzirmos uma cultura por outra.

Palavras-chave: língua e cultura; identidade; tradução cultural.

The Translation of Culturally Marked Terms in Jorge Amado's books into English Language

Abstract

An analysis of culturally marked terms in the translation of three books by Jorge Amado into English language is presented. It is based on cultural translations studies and general cultural studies. Issues concerning untranslatability and the impossibility of translation (according to Mounin (1975) and Ronái (1989), as well as those concerning cultural translation (according to Aubert (1995, 1998)) were approached. The analysis is also based on cultural studies, according to Fanon (1979), Hall (2002) and Bhabha (2007). The collected terms were classified according to the translation procedures categorized by Vinay and Darbelnet (1960 *apud* CAMPOS, 1987). It was observed that many of the selected terms were classified as borrowing or adaptation, which highlights a relative gap among different languages that do not always have the same term when translating one culture into another one.

Keywords: language and culture; identity; cultural translation.

Introdução

Considerado um escritor mundialmente conhecido, traduzido para vários idiomas, Jorge Amado tem a questão cultural como uma de suas principais

características, ou seja, o escritor apresenta vários aspectos socioculturais em seus romances, principalmente no tocante à sociedade baiana. No que diz respeito aos estudos realizados sobre a tradução cultural em obras de Jorge Amado, podemos considerar que:

Traduzir uma obra literária brasileira, como a de Jorge Amado para outra língua e cultura torna-se tarefa difícil para o tradutor, por mais experiente que seja, visto a dificuldade em se traduzir, em sua essência ou totalidade, a originalidade, a musicalidade, o gingado que alguns termos comportam, como por exemplo, a capoeira; o misticismo e o sincretismo religioso presente na equivalência dos orixás em relação aos santos católicos; o som dos instrumentos típicos utilizados nos terreiros, como o atabaque ou agogô; as iaôs em transe ao incorporar os orixás, suas vestes, trajes, comida, dança, festejos; o universo exótico e ao mesmo tempo místico que envolve a comida baiana, como o vatapá, o efó. (VALIDÓRIO; CAMARGO, 2005, p.2)

Como podemos constatar na citação acima, as autoras atentam para a dificuldade de se traduzir Jorge Amado devido ao retrato cultural que ele cria em suas obras, levando-nos aos seguintes questionamentos:

- É possível transportar elementos da cultura baiana para outra cultura sem perder o sentido?

- Quais ferramentas o tradutor pode utilizar a fim de resolver os problemas da intraduzibilidade de uma cultura para outra?

Para perscrutar essas questões, foi selecionado um conjunto de termos relacionados à cultura baiana extraído de três obras de Jorge Amado: *Dona Flor e seus Dois Maridos* (*Dona Flor and Her Two Husbands*); *Tocaia Grande* (*Show Down*) e *Tereza Batista, Cansada de Guerra* (*Tereza Batista Home from the Wars*), tendo como objetivos:

- Verificar as estratégias adotadas pelo tradutor da obra para a língua inglesa, em especial no que diz respeito à questão cultural, bem como em relação à forma como foi realizada a tradução de alguns itens característicos da cultura baiana;

- Discutir alguns resultados da análise descritiva e comparativa entre original e tradução para o inglês das obras de Jorge Amado selecionadas para nossa investigação;

- Analisar as traduções de termos relativos à cultura baiana, especificamente ao candomblé;

- Verificar o distanciamento/proximidade tradutório em relação aos termos na língua original e as tentativas de transferência de elementos culturais para a realidade linguística da língua traduzida.

O estudo teve como embasamento teórico as discussões em torno da tradução cultural e da intraduzibilidade (MOUNIN, 1975; RÓNAI, 1989; AUBERT, 1995). Para classificarmos as estratégias adotadas pelo tradutor, utilizamos a tipologia de procedimentos tradutórios apresentada por Vinay e Darbelnet (1960 *apud* CAMPOS, 1987, p. 46-55) e reformulada por Barbosa (1990). Para a análise da tradução dos elementos característicos da cultura baiana, buscamos os estudos realizados por Póvoas (1989, 2007), sobre o português falado do candomblé da Bahia, bem como as análises de Silva (1994) e Bastide (2001) e os estudos culturais de Fanon (1979), Hall (2002) e Bhabha (2007).

Vale ressaltar que este trabalho não se propõe a apresentar soluções para as questões de incompatibilidade tradutória e sim verificar o que foi feito pelo tradutor para superar as dificuldades surgidas no percurso da tradução com relação aos elementos culturais.

Tradução cultural e intraduzibilidade

Os estudiosos da teoria da tradução têm salientado muito as diferenças culturais e de ambiente que são responsáveis pela ausência de determinadas noções e palavras que as designem ao se traduzir de uma língua para outra e que, em teoria, constituiriam desafios insuperáveis para o tradutor.

De acordo com Ronái (1989), por exemplo, existem palavras que, por mais que tentemos traduzi-las, recorrendo a todos os circunlóquios possíveis, chegamos à conclusão de só haver exprimido parte do seu conteúdo complexo. Tais palavras, em geral, acabam impondo-se sob sua forma original aos idiomas, que, na impossibilidade de forjarem seus equivalentes, incorporam-nas ao próprio vocabulário. Sendo assim, muitas vezes, sabendo-se de antemão que não existe equivalente perfeito, Ronái (1989, p. 4) observa que o tradutor nem tenta a tradução, resigna-se a manter o termo primitivo, valendo-se de recursos como o grifo, as aspas ou as notas de pé de página.

Essas palavras “intraduzíveis” nos remetem ao que Bhabha (2007, p. 230) chama de “estrangeiridade das línguas”. Segundo esse autor:

A ‘estrangeiridade’ da língua é o núcleo do intraduzível que vai além da transferência do conteúdo entre textos ou práticas culturais. A transferência do significado nunca pode ser total entre sistemas de significados dentro deles, pois a linguagem da tradução envolve seu conteúdo como um manto real de amplas dobras... ela significa uma linguagem mais exaltada do que a sua própria e, portanto, continua inadequada para seu conteúdo, dominante e estrangeiro.

A esse respeito, Aubert (1995) observa que os planos estrutural, cultural e individual da linguagem são de naturezas diversas. Visto isso, ao abordar os problemas de se traduzir a cultura, Aubert (1995) argumenta que ela não pode ser resumida a uma simples transcodificação de léxico e gramática, uma vez que é marcada por conflitos, tensões e desequilíbrios.

Assim, em relação à prática do traduzir, diante da limitação idiomática posta, o que é peculiar a uma língua não poderia, a rigor, ser plenamente traduzido.

Entretanto, Ronái (1989), tendo por base Mounin (1963), alega que essas diferenças linguísticas e culturais, essas tensões e conflitos não são obstáculos totalmente intransponíveis, conforme podemos apreciar no seguinte excerto:

Os que sustentam a impossibilidade teórica da tradução (entre eles, paradoxalmente, tradutores de real mérito) costumam alegar a intransponibilidade de certas virtudes próprias a cada língua. Metódico, o nosso autor [Mounin] dissecou-lhes os argumentos um por um, demonstrando que nem a semântica, nem a morfologia, nem a fonética, nem a estilística peculiares a determinado idioma constituem obstáculos insuperáveis ao intérprete munido, além do conhecimento seguro das línguas, de cultura, intuição e bom gosto. (RONÁI, 1989, p. 31)

No trecho acima, fica evidente o destaque dado ao papel do tradutor e à importância de seus conhecimentos linguístico e cultural sobre as línguas da qual e para qual traduz e do modo como os articula e equilibra.

Em relação à tradução da cultura e ao papel do tradutor, Aubert (1995) reconhece-lhe três posturas possíveis: a matricial, a assimilativa e a criativa, com especial inclinação para esta última. Na postura matricial, o referencial de toda a operação de traduzir concentra-se no texto e na língua/cultura do texto de partida. Na postura assimilativa, a perspectiva se inverte, com a substituição dos componentes linguístico-culturais do texto de partida por constituintes linguístico-culturais identificados com o espaço de recepção do texto traduzido. Na postura criativa, que em grande parte aproxima-se da assimilativa, o tradutor assume seu papel como coautor, sem conformar o seu fazer a um ou outro molde externo, seja o espaço de produção ou de recepção, vencendo o dever de obediência ao original e os receios de desagradar aos leitores, usando, a nosso ver, o que Ronái (1989) chama de “intuição e bom gosto”.

Na postura matricial, predominam as modalidades de tradução direta, que proporcionam a manutenção no texto de chegada dos referentes culturais do texto de partida, tais como: empréstimo, decalque, tradução literal (palavra por palavra) e diversos recursos de explicitação (AUBERT, 1995). Na postura assimilativa, predominam as modalidades de tradução indireta, que têm como resultado o afastamento e, por vezes, apagamento dos referentes culturais da língua de chegada, que são diluídos, generalizados ou adaptados à língua e cultura de chegada, tais como a transposição, a modulação e a adaptação (AUBERT, 1995). É importante salientar que as posturas elencadas aqui não são excludentes entre si e que, de modo semelhante, o tradutor pode lançar mão de mais de uma modalidade ao traduzir um termo culturalmente marcado (tradução híbrida).

Diante de tantas possibilidades e posicionamentos, Ronái (1989, p. 10) pondera que, como não há equivalências absolutas, uma palavra, expressão ou frase do original podem ser frequentemente transportadas de duas maneiras, ou mais, sem que se possa dizer qual das duas é a melhor. Daí não existir uma única tradução ideal de determinado texto. Segundo o autor, haverá muitas traduções boas, mas não a tradução boa de um original.

Com base no exposto, observamos que a tradução deve ser vista como uma atividade subjetiva, reflexiva e criativa, cujo domínio da liberdade se estende entre os dois polos: a) o sentido do texto que se pretende traduzir e b) a língua para a qual se traduz.

Devido à particularidade deste trabalho, a essa discussão cabe acrescentar, ainda, outro ingrediente. Propomo-nos aqui a analisar como alguns termos que designam elementos culturais do candomblé foram traduzidos do Português para o Inglês em obras de Jorge Amado. O candomblé, consigne-se, é um culto religioso de origem africana, assim como a maioria dos termos utilizados para nomear os conceitos a ele relacionados. Sendo assim, a questão da tradução desse conjunto de termos passa, primeiramente, por seu processo de assimilação à própria língua portuguesa, fato que podemos observar no seguinte relato:

[...] No caso do contato do colonizador branco com os negros trazidos para o Brasil, o embate lingüístico [sic] determinou uma série de adaptações semânticas por parte do

negro, na tentativa de se comunicar no novo contexto lingüístico [sic]. Assim, numa *negociação*, significantes portugueses passaram a ser utilizados com significados africanos e vice-versa. E quando essa transposição não podia ser feita, a forma lexical ficava de uso restrito a subgrupos. Por isso, enquanto o conceito de *orixá* foi tomado como *santo*, para o significado *axé*, não foi possível a tradução. (PÓVOAS, 2007, p. 228-229)

É importante lembrarmos que esse processo arraiga-se profundamente em questões de dominação e subjugação, inclusive a linguística, como nos faz ver o seguinte trecho de Fanon (1979, p. 9):

A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga.

Considerando que os termos abordados aqui se inserem no domínio do candomblé, cabe também colocar que os cultos religiosos afrobrasileiros, nos termos de Bastide (2001, p. 9), constituem “reduto privilegiado da resistência africana”. Como reflexo dessa resistência, muitos termos usados no candomblé foram sendo incorporados à língua portuguesa e ganharam projeção, especialmente, por meio das obras de Jorge Amado e suas traduções. Cabe, neste trabalho, refletir sobre até que ponto algumas dessas traduções privilegiaram ou apagaram esses elementos culturais.

A seguir, apresentamos a metodologia adotada para detectarmos os trechos da tradução cultural referentes à cultura baiana e ao candomblé e analisarmos as estratégias adotadas pelo tradutor.

Metodologia

O desenvolvimento do presente trabalho realizou-se por meio de uma combinação de análises semimanuais e de análises computadorizadas. Inicialmente, em uma análise qualitativa, buscamos levantar as áreas semânticas consideradas preferenciais do autor. Entre as várias áreas semânticas encontradas em que a tradução cultural evidencia-se como algo quase que intransponível, observamos as seguintes: comida/bebida, religião/festejos/folclore, instrumentos musicais, superstições/crendices, expressões idiomáticas, gíria/palavrão, características das pessoas/do local.

Neste trabalho, particularmente, abordamos apenas o campo semântico da religião. Dessa forma, selecionamos termos voltados para o universo dos orixás, do terreiro, do pai de santo e de outros elementos concernentes ao candomblé. Vale ressaltar que foram selecionados apenas os termos coincidentes nas três obras por se tratar de um estudo comparativo. Embora as obras em questão não sejam permeadas de exemplos, nossa proposta foi examinar as poucas ocorrências e verificar a forma como se deu a sua tradução para a língua e cultura americana. Nosso percurso na coleta de dados foi com base na extração de trechos das obras redigidas em Português em que os termos citados ocorreram, bem como na busca dos excertos correspondentes nas obras traduzidas para o Inglês.

Após a identificação dos termos culturalmente marcados e de suas traduções para a língua inglesa, as mesmas foram classificadas segundo a tipologia apresentada por Vinay e Darbelnet (1960 *apud* CAMPOS, 1987, p. 46-55) e reformulada por Barbosa (1990). Nessa tipologia, os procedimentos técnicos da tradução são ordenados segundo a dificuldade de execução pelo tradutor, ou seja, quanto mais próximos da língua original, mais fácil sua realização, sendo, assim, os primeiros – o empréstimo, o decalque e a tradução literal – no âmbito da tradução direta, e os demais – a transposição, a modulação, a equivalência e a adaptação – no âmbito da tradução oblíqua, que é a que, em busca do sentido, mais se afasta da forma do texto da língua original.

Vale ainda mencionarmos os processos de amplificação e condensação. Segundo Campos (1987, p. 43-47), diz-se que há “amplificação” quando a mesma coisa é dita na tradução com um número de palavras maior do que o do original. O procedimento contrário é o da “condensação”, que consiste em dizer com um número menor de palavras da língua-meta o que na língua-fonte está dito com palavras em maior número.

Considerando as opções apresentadas pelo tradutor e baseados nos trabalhos que discorrem sobre as religiões afrobrasileiras, examinaremos as diferentes estratégias, procurando categorizar e analisar as traduções selecionadas. Para isso, tivemos por fio condutor da análise o seguinte pressuposto: ao traduzir de uma língua para outra, devemos traduzir não só a palavra em si como também o conteúdo cultural que a palavra traz.

Análise comparativa entre as três obras

Para iniciarmos a análise, organizamos um quadro com informações relativas às três obras analisadas com respeito à temática, existência de glossário e indicação do tradutor.

Quadro 1: Comparação entre *Dona Flor*, *Tereza Batista* e *Tocaia Grande*.

Parâmetros comparativos	<i>Dona Flor</i>	<i>Tereza Batista</i>	<i>Tocaia Grande</i>
Temática: Religiosidade, elementos do candomblé	Sim	Sim	Sim
Apresenta glossário no final do livro explicando os termos em inglês	Sim, com explicação dos termos em inglês (p.551-553)	Sim, com explicação dos termos em inglês (p.551-552)	Não
Tradutor (a)	Harriet de Onís (2001)	Barbara Shelby (1975)	Gregory Rabassa (1988)

As três obras têm em comum a temática da religiosidade. Em *Dona Flor*, a personagem tem ligação com o candomblé, frequentando o terreiro. Da mesma forma, em *Tereza Batista*, a protagonista também participa do candomblé. Em *Tocaia Grande*, não identificamos nenhum personagem em especial que participe do candomblé, embora os termos estejam presentes durante o enredo.

Em *Dona Flor*, o glossário é composto por sessenta e seis termos, dos quais vinte e oito são do candomblé, a saber: *abebé, aku abo, afoxé, akikó, aku, aro ôke, atôô, babalaô, caboclo, capoeira, candomblé, efó, epa hei, erukere, gri-gri, ibejes,*

inkice, iya moro, Korikoe Ulukotom, lasquiné, moka, obá, odoia, ofá, ogan, ojojó, orixá, paxoro.

Em *Tereza Batista*, encontramos um glossário no final da obra, escrito em inglês, com vinte e cinco termos. Destes, cerca de quinze são referentes ao candomblé, a saber: *axé, babalorixá, caboblo/a, candomblé, Exu Tiriri, ialorixá, odóia, ogan, Ogum, Omolu, Orixá, Oxóssi, Oxum, Xangô, Iemanjá/Janaína/Inaê.*

Em *Tocaia Grande*, existe a presença de termos do candomblé, mas não encontramos glossário e nem outra marca do tradutor, como nota de rodapé, ou qualquer intervenção a fim de explicar um termo cultural.

Nessas obras, encontramos onze termos coincidentes ligados ao universo do candomblé: *candomblé, Ebó(s), Encantado, Orixá, Exu, Iansã, Omolu, Oxalá, Oxóssi, Xangô, Iemanjá.*

O primeiro termo refere-se à designação do próprio culto (*candomblé*). O termo *ebó*, segundo Póvoas (2007, p.443), é o “conjunto de objetos que constituem uma oferenda, obrigação ou despacho.”

Para Sangirardi (1988, p. 196) “encantado – s.m. Orixá, nos candomblés-de-caboclo.”

Orixá, por sua vez, é um “nome genérico das divindades dos negros nagôs que personificam as forças da Natureza, embaixadoras entre os homens e o Deus Supremo e encarregadas do equilíbrio de todo o sistema cósmico. Anjo da guarda; encantado; invisível; santo.” (PÓVOAS, 1989, p.182).

Os sete últimos termos referem-se aos nomes de diferentes orixás (*Exu, Iansã, Omolu, Oxalá, Oxóssi, Xangô, Iemanjá*):

EXU. Mensageiro entre os humanos e os demais orixás. Sem Exu, nada se faz. Seus domínios são as encruzilhadas, onde ele está sempre pronto para levar recados e petições. Gosta de cachaça, farofa de azeite de dendê e de galo preto. Trocista, gozador e pregador de peças, seu gênio fez com que fiéis de outros credos imaginassem que ele é uma entidade demoníaca. Por isso, o culto aos orixás no Brasil também tem sofrido perseguições sem conta. Sua insígnia é o *obé-fará*, espécie de tridente de ferro. Suas cores são o vermelho e preto, e o dia de seu culto é a segunda-feira. (PÓVOAS, 2007, p.204)

IAN SÃ. Também conhecida como OIÁ. Guerreira, destemida, senhora dos ventos, das tempestades, dos raios e da trovoada. É uma das esposas de Xangô. Comanda os astros, os ventos e os *eguns*, isto é, os espíritos dos mortos. De temperamento tempestuoso, todos temem a sua ira. Veste-se de vermelho vivo e carrega uma espada com a qual guerreia e comanda os raios. Inquieta e dada a todo tipo de mudanças, ela é o próprio Fogo em sua feição feminina. Seus filhos lhe oferecem acarajé, abará, cabras e galinhas vermelhas. Odeia abóbora e jaca-mole. Seu dia é quarta-feira e é cultuada junto com Xangô. (PÓVOAS, 2007, p.208)

OMOLU. Orixá dono do mundo, médico dos pobres. (PÓVOAS, 1989, p.82).

OXALÁ. Orixá da paz e do amor, considerado pai da criação. Oxalá tem ojeriza às cores preto e vermelho. Não suporta sal, azeite de dendê e bebidas alcoólicas. Prefere pombos e *igbin*, espécie de caracol também conhecido por boi-de-oxalá. Seus devotos lhe ofertam grande quantidade de milho-branco cozido. Gosta do silêncio e da quietude. Não suporta vozerio, alarido, nem sujeira. Seu dia consagrado é a sexta-feira, quando os adeptos do candomblé, geralmente, passam o dia vestidos de branco. A ele, o povo-de-santo dedica o mais profundo respeito e eterna reverência, pois o considera a luz do

mundo. Em qualquer ritual dos terreiros, Oxalá é o último a ser saudado. Após sua palavra, nada mais pode ser dito. Tem duas manifestações: uma, de jovem guerreiro e outra, de velho alquebrado. Quando jovem, ele é OXAGUIÃ. Traja-se de branco ou prateado, carrega escudo, espada e uma mão de pilão. Quando velho, ele é OXALUFÃ. Traja-se de branco, dobrado ao meio, claudicante, apoiado em um longo cajado ritual, o *paxorô*. (PÓVOAS, 2007, p.210)

OXÓSSI. Orixá das matas, da caça e, por extensão, da busca, da procura, da pesquisa. (PÓVOAS, 1989, p.82)

XANGÔ. Orixá do raio, do trovão, da pedreira e da Justiça. (PÓVOAS, 1989, p.83)

IEMANJÁ. É a grande-mãe dos mares e oceanos. De seios fartos e acolhedores, é considerada mãe dos orixás e, portanto, dos homens também. Gosta de adornos femininos, flores e perfumes. Veste-se de azul-claro e branco ou prateado. Carrega em uma das mãos uma adaga curta e, na outra, um espelho, o *abebê*, símbolo de seu real poder. A ela são dedicadas festas públicas que congregam multidões em várias cidades costeiras do Brasil, quando lhe são oferecidas dezenas de balaios repletos de objetos do seu agrado. Seu dia preferido é o sábado. Gosta de galinhas e cabras brancas, ovelhas e patas. (PÓVOAS, 2007, p.209)

A seguir, apresentamos um quadro comparativo entre as três obras com base nos termos coincidentes entre elas e as modalidades da tradução utilizadas pelos tradutores de cada obra.

Quadro 2: Comparação entre os termos coincidentes no original e na tradução.

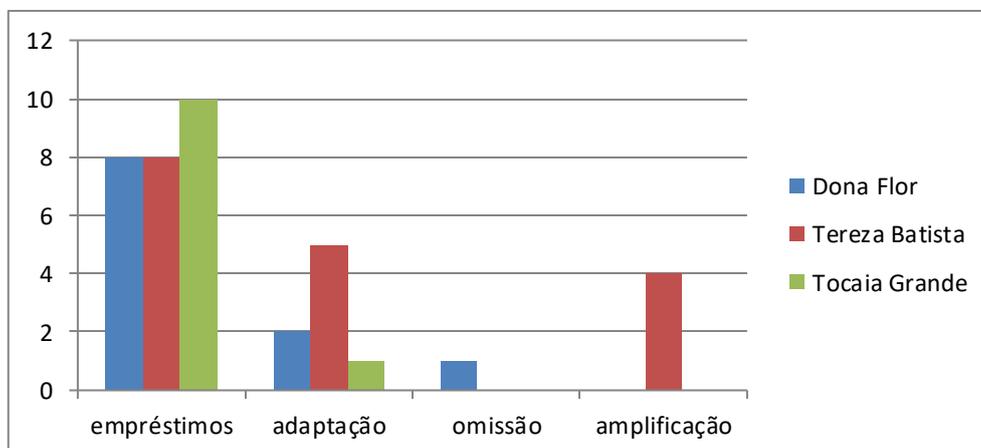
Termo no original	<i>Dona Flor</i>		<i>Tereza Batista</i>		<i>Tocaia Grande</i>	
	Inglês	Modalidade	Inglês	Modalidade	Inglês	Modalidade

candomblé	candomblés	empréstimo	voodoo ceremonies	adaptação+ amplificação	candomblé	empréstimo
Ebó(s)	//	omissão	offering/ voodoo spell	adaptação/ adaptação + amplificação	<i>Ebós</i>	empréstimo
Encantado	Deity	adaptação	enchanted spirits	adaptação+ amplificação	Gods	adaptação
Orixá	Deity	adaptação	Orixás spirits	empréstimo+ adaptação+ amplificação	Orixá	empréstimo
Exu	Exu	empréstimo	Exu	empréstimo	Exu	empréstimo
Iansã	Yansã	empréstimo	Yansã	empréstimo	Yana	empréstimo
Omolu	Omolu	empréstimo	Omolu	empréstimo	Omolu	empréstimo
Oxalá	Oxalá	empréstimo	Oxalá	empréstimo	Oxalá	empréstimo
Oxóssi	Oxóssi	empréstimo	Oxóssi	empréstimo	Oxóssi	empréstimo
Xangô	Xangô	empréstimo	Xangô	empréstimo	Xangô	empréstimo
Iemanjá	Iemanjá	empréstimo	Iemanjá	empréstimo	Iemanjá	empréstimo

As principais modalidades observadas para a tradução dos termos estudados foram: o empréstimo (26), a adaptação (8), a amplificação (4) e a omissão (1), nessa ordem. Desses casos, alguns ocorreram de forma combinada: adaptação com amplificação (3) e empréstimo com adaptação e amplificação (1).

Para melhor visualização e comparação das modalidades empregadas para a tradução desses termos, organizamos os dados no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Comparação entre modalidades de tradução entre as três obras.



Podemos verificar que, em relação ao conjunto de termos sob análise, nas três obras predominou o uso de empréstimos.

Segundo Campos (1987, p.34-35), quando o tradutor se depara com alguma palavra ou expressão da língua-fonte que não tem correspondente ou equivalente na língua-meta, o recurso mais usual é transcrevê-la com todas as letras, ou com o que seria a pronúncia figurada delas: tem-se então um caso de empréstimo linguístico.

De fato, dos onze termos selecionados, sete foram traduzidos pelos três tradutores por meio de empréstimos, todos eles relacionados aos nomes dos orixás: *Exu*, *Iansã*, *Omolu*, *Oxalá*, *Oxóssi*, *Xangô* e *Iemanjá*.

A solução encontrada pelos três tradutores para esses termos, ou seja, o uso de empréstimos, vai ao encontro do que é colocado pelos estudos culturais, em especial o problema da diferença cultural:

[...] o sujeito da diferença cultural torna-se um problema que Walter Benjamin descreveu como a irresolução, ou liminaridade da 'tradução', o *elemento de resistência* no processo de transformação, 'aquele elemento em uma tradução que não se presta a ser traduzido'. (BHABHA, 2007, p.308)

A obra *Tocaia Grande* é a que apresenta o maior número de empréstimos (10), referentes aos sete orixás e aos termos *candomblé*, *ebó* e *orixá*. Na tradução de *Dona Flor*, além das designações dos orixás, também é usado o empréstimo *candomblé*. E na tradução de *Tereza Batista*, há o termo *orixá* traduzido como *orixá spirits*, uma combinação de empréstimo, adaptação e amplificação. Isso demonstra que grande parte dos termos referentes ao candomblé foi mantida em sua forma original.

Catford (1965 *apud* CAMPOS, 1987) e Vinay e Darbelnet (1972 *apud* CAMPOS, 1987) justificam o emprego do empréstimo ou por ser o item lexical em questão considerado intraduzível, ou pelo objetivo estilístico de dar "cor local" ao texto traduzido.

Em relação à adaptação, *Tereza Batista* apresenta o maior número desse procedimento: *candomblé* (*voodoo ceremonies*), *ebó* (*offering/voodoo spell*), *encantado* (*enchanted spirits*) e *orixá* (*spirits*). Em alguns desses casos, como podemos notar, no processo de adaptação houve também a amplificação, ou seja, a expressão do conceito por um número maior de palavras. Em seguida, vem *Dona Flor*, com as adaptações para: *encantado* (*deity*) e *orixá* (*deity*). Já em *Tocaia Grande*, temos apenas uma adaptação, para o termo encantado (*Gods*).

Quanto às opções de *Tereza Batista*, observamos que o tradutor usou o termo *voodoo* para compor a tradução de diferentes conceitos, como em *candomblé* (*voodoo ceremonies*) e *ebó* (*voodoo spell*). Segundo Silva (1994, p.140), o termo “vodu” é definido como “nome pelo qual são conhecidas as religiões de origem africana no Haiti. Popularmente designa feitiço, trabalho, magia feita para se obter o mal de alguém”.

Outros estudos sobre o *candomblé* mostram a forma como esse tipo de prática religiosa é, muitas vezes, associado à “magia negra”, como podemos constatar:

Os cultos afro-brasileiros, por serem religiões de transe, de sacrifício animal e de culto aos espíritos (portanto, distanciados do modelo oficial de religiosidade dominante em nossa sociedade), têm sido associados a certos estereótipos como “magia negra” (por apresentarem geralmente uma ética que não se baseia na visão dualista do bem e do mal estabelecida pelas religiões cristãs), superstições de gente ignorante, práticas diabólicas, etc. [...] (SILVA, 1994, p.13)

De fato, segundo Bastide (2001, p. 164):

É certo que existe na Bahia magia branca lado a lado com a magia negra. Magia de proteção contra doenças, desgraças ou morte, ao lado da magia ofensiva. Mas a magia branca tende a tomar a forma de amuletos ou de talismãs, como o uso da figa, o de orações católicas medievais escritas em pedacinhos de papel e suspensos ao pescoço, enquanto a magia negra tende a tomar a forma de Exu.

Sendo assim, traduções generalizadas por meio da palavra *voodoo*, como em *voodoo ceremonies* (*candomblé*) e *voodoo spell* (*ebó*), que associam o *candomblé* à magia negra, seriam reducionistas e parciais, visto não transmitirem a verdadeira essência e significado dos termos. O primeiro e terceiro tradutores preferiram usar o empréstimo *candomblé*. Em relação ao termo *ebó*, o terceiro tradutor também o utilizou na forma original, e o primeiro tradutor o omitiu.

Dos termos analisados, esse foi o único caso de omissão (*ebó*), feita pelo tradutor de *Dona Flor*. Como acabamos de citar, esse termo foi traduzido em *Tereza Batista* como *offering* ou também como *voodoo spell*. Em *Tocaia Grande*, recorreu-se ao uso do empréstimo *ebó*.

Considerações finais

O problema proposto neste artigo foi investigar as soluções encontradas pelos tradutores de três obras de Jorge Amado (*Dona Flor*, *Tereza Batista* e *Tocaia Grande*) a fim de lidar com a cultura e/ou com as palavras específicas relacionadas ao ambiente cultural, para as quais, teoricamente falando, não existiriam equivalentes possíveis na língua alvo. Para isso, aplicamos as modalidades de tradução (VINAY; DARBELNET, 1960 *apud* CAMPOS, 1987) para analisar um conjunto de termos relativos ao *candomblé* coincidentes nas três obras em questão.

Resumidamente, observamos que as modalidades usadas para a tradução do conjunto de termos culturalmente marcados foram: o empréstimo (25); a adaptação (4); a combinação de adaptação e amplificação (3); a combinação de empréstimo, adaptação e amplificação (1 caso) e a omissão (1 caso), considerando-se aqui cada tipo de combinação como uma modalidade.

Na tradução de *Dona Flor*, predominaram os empréstimos (8), seguidos de adaptação (2) e omissão (1), mostrando que o tradutor manteve-se bem próximo à língua e cultura de partida. Contudo, embora a obra contenha um glossário, verificamos que, dos onze termos selecionados, apenas dois estavam definidos no glossário: *candomblé* e *orixá*.

Na tradução de *Tereza Batista*, também predominaram os empréstimos (7), usados de forma isolada, e, além disso, destacou-se nessa obra o uso de adaptações: adaptação e amplificação (3); empréstimo, adaptação e amplificação (1) e adaptação (1), mostrando o esforço da tradutora em adaptar alguns conceitos para o universo da língua de chegada e torná-los compreensíveis nos moldes do leitor por meio da combinação de diferentes recursos. Nesta obra, dos onze termos estudados, seis constavam do glossário.

Na tradução de *Tocaia Grande*, houve o maior número de empréstimos (10) e um caso de adaptação. Contudo, embora o tradutor tenha se mantido próximo da língua de partida, usando os termos do *candomblé* em sua forma original, dando *cor local* ao texto, ele não disponibiliza glossário ou qualquer outro recurso que explique o significado desses termos e as particularidades culturais.

A nosso ver, são essas particularidades que fazem com que o leitor conheça, de fato, a cultura na qual o texto foi originalmente produzido. Foi com esse objetivo que este estudo pretendeu abordar a visão de mundo que o texto construído impõe ao leitor de uma obra traduzida. Em uma breve análise da tradução das obras originais para a língua inglesa, chegamos à conclusão de que o enredo em si é passado para o leitor da língua inglesa, porém, alguns elementos relacionados ao *candomblé* não são explicados de forma satisfatória e, algumas vezes, são apagados ou adaptados na tradução.

O uso do termo *voodoo* para se referir ao *candomblé* e a omissão do termo *ebó*, por exemplo, causam uma perda na tradução e, de certa forma, acabam empobrecendo-a, pois não permitem que o leitor da língua inglesa conheça aspectos culturais específicos que são peculiares da obra de Jorge Amado. A omissão e a adaptação de termos culturalmente marcados da cultura baiana, como os do *candomblé*, pode ter relação ao que Hall (2002, p.49) chama de “sujeito fragmentado” ou então a criação de uma cultura homogênea ao “apagar” as diferenças existentes entre as línguas e generalizar uma ideia única para vários termos diferentes.

Com base no exposto, consideramos que a questão cultural apresenta-se como um desafio na tradução de uma língua para outra. Embora a teoria discuta os limites da tradução, na prática, o tradutor pode fazer uso de soluções variadas a fim de tentar transpor as peculiaridades culturais, aproximando ou afastando-se dos referentes culturais da língua e cultura de partida em diferentes medidas.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. *Dona Flor e seus Dois Maridos*. São Paulo: Martins, 1966. 535 p.
- _____. *Dona Flor and her two husbands*. Tradução norte-americana de Harriet De Onís, H. Nova York: Alfred A. Knopf, 2006. 549 p.
- _____. *Teresa Batista cansada de guerra*. São Paulo: Martins, 1972. 367 p.
- _____. *Teresa Batista home from the wars*. Tradução de Barbara Shelby. Nova York: Alfred A. Knopf, 1975. 549 p.
- _____. *Tocaia Grande: a face obscura: romance*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. 485 p.
- _____. *Showdown*. Tradução de Gregory Rabassa. Nova York: Bantam Book, 1988. 422 p.
- AUBERT, F. H. Desafios da tradução cultural. *TradTerm*, São Paulo, v.2, p. 31-44, 1995.
- _____. Modalidades de tradução: teoria e resultados. *TradTerm*, São Paulo, v.5(1), p. 99-128, 1998.
- BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 1990. 120 p.
- BASTIDE, R. *O candomblé da Bahia: rito nagô*. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz; revisão técnica de Reginaldo Prandi. Título original: *Le candomblé de Bahia (rite nagô)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 379 p.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2007. 395 p.
- CAMPOS, G. *O que é tradução*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 88 p.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 275 p. (Perspectivas do homem. Série política; 42).
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 104 p.
- MOUNIN, G. Os problemas teóricos da tradução. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. *Les problèmes théoriques de La traduction*. São Paulo: Cultrix; Paris, Gallimard, 1975. 266 p.
- PÓVOAS, R. C. *A linguagem do candomblé: níveis sociolinguísticos de integração afro-portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1989. 193 p.
- _____. *Da porteira para fora: mundo de preto em terra de branco*. Ilhéus: Editus, 2007. 482 p.

- RONAI, P. *Escola de tradutores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 171 p.
- SANGIRARDI JUNIOR. *Deuses da África e do Brasil: candomblé & umbanda*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. 206 p.
- SILVA, V. *Candomblé e Umbanda*. Caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Editora Ática, 1994. 149 p.
- VALIDÓRIO, V. C.; CAMARGO, D. C. Um Estudo da Tradução de Termos Culturalmente Marcados em *O Sumiço da Santa: The War of The Saints e Mar Morto: Sea of Death*, de Jorge Amado, traduzidas por Gregory Rabassa. *Estudos Linguísticos*, XXXIV, p. 1349-1354, 2005.

Recebido em: 03/10/2015

Aprovado em: 30/05/2016

Paisagem linguística como instrumento de políticas linguísticas em uma colônia de imigração suábica/alemã

Adriana Dalla Vecchia

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil
adrianarevisao@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.652>

Resumo

Este trabalho objetiva demonstrar a paisagem linguística de uma colônia de imigração suábica/alemã do interior do Paraná, a fim de compreender a forma como as línguas presentes no local são disponibilizadas e representadas em espaços públicos da colônia. Além disso, entendendo a paisagem linguística como instrumento de política linguística, discutimos como esse instrumento atua sobre a construção da identidade étnica e linguística do grupo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico aos moldes da proposta de Blommaert (2010). O material coletado é analisado a partir da ótica teórico-metodológica proveniente do campo das Paisagens Linguísticas (BLOMMAERT, 2006, 2012, 2013; SHOHAMY, 2012), e de estudos sobre contextos plurilíngues (MAHER, 1996, 2010, 2013; ASSIS-PETERSON, 2008).

Palavras-chave: paisagem linguística; políticas linguísticas; políticas de identidade.

Linguistic Landscape as a Tool for Linguistic Policies in a Swabian/German Immigration Colony

Abstract

This study aims to demonstrate the linguistic landscape of a Swabian/German immigration colony in Paraná state and to understand how the local languages are available and represented in public spaces within the colony. In addition, by understanding linguistic landscape as a language policy instrument, it is discussed how this tool works on the construction of the ethnic and linguistic identity of the group. This is an ethnographic qualitative research, according to Blommaert (2010). The collected material is analyzed under the theoretical and methodological perspective from the field of linguistic landscapes (BLOMMAERT, 2006, 2012, 2013; SHOHAMY, 2012), and studies on multilingual contexts (MAHER, 1996, 2010, 2013; ASSIS-PETERSON, 2008).

Keywords: linguistic landscape; language policies; identity politics.

Introdução

Nas práticas de linguagem, nesse mundo globalizado, há muitos usos transidiomáticos (JACQUEMET, 2005) e processos transglóssicos (ASSIS-PETERSON, 2008), os quais são vistos como reflexos do mundo superdiverso e complexo (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2012) que tem se consolidado e expandido desde o fim da Guerra Fria. A superdiversidade se refere ao panorama de diversidade social, cultural e econômica enquanto efeito do modo como as pessoas e as sociedades organizam suas vidas, cuja base está na mobilidade, na complexidade e na imprevisibilidade (BLOMMAERT, 2012). Dentro desse universo, a língua tem uma posição privilegiada, uma vez que por meio dela torna-se possível detectar algumas características da superdiversidade.

Sob essa ótica, muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos para dar visibilidade a ambientes superdiversos, e um dos caminhos percorridos baseia-se nas considerações sobre paisagens linguísticas. Tais estudos, em geral, documentam ambientes globalizados e pós-modernos, no entanto, como alertam Blommaert e Maly (2014), também são documentados lugares menos urbanos, periféricos e/ou espaços rurais, com menor índice de plurilinguismo. Embora esses lugares sejam raros, podem apresentar características da superdiversidade e oferecer oportunidades de estudo mostrando que um ambiente pretensamente monolíngue pode ser plurilíngue.

Nesse aspecto, o Brasil é um caso exemplar: são cerca de 222 línguas faladas no país como línguas maternas de cidadãos brasileiros. Destas, 180 são indígenas, 40 são de imigração e duas de sinais (LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira) (OLIVEIRA, 2003). Assim, de certo modo, podemos considerar o Brasil como um país superdiverso e plurilíngue. Sua caracterização como plurilíngue, porém, torna-se mais visível ao se considerar os contextos sociolinguisticamente complexos espalhados ao longo do seu território. Conforme Maher (2013, p. 128) afirma, olhar de forma rápida sobre “o modo como a paisagem linguística brasileira se configura, hoje, revela algumas das maneiras como falantes [...] das línguas tornadas minoritárias no país vêm se mobilizando para torná-las visíveis, ajudando a mudar/moldar a ecologia linguística do país” e a ver o lugar como superdiverso. Esses ambientes não são densamente plurilíngues, mas carregam a complexidade em suas práticas linguísticas e são de extrema importância para dissipar o mito do monolinguismo brasileiro.

A partir dessa orientação, destacamos que este trabalho tem como objetivo descrever a paisagem linguística de uma colônia de imigração suábica/alemã do interior do Paraná, ambiente caracteristicamente plurilíngue *Schwowisch/Português/Hochdeutsch*, a fim de compreender a forma como essas línguas são disponibilizadas e representadas em espaços públicos da colônia, investigando se a paisagem linguística local revela as estratégias dos falantes das línguas em contato para torná-las visíveis, ou seja, como têm atuado na moldagem da ecologia linguística da região. Além disso, entendendo a paisagem linguística como instrumento de política linguística, discutimos sobre como ele atua na construção da identidade étnica e linguística do grupo.

Para tanto, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico aos moldes da proposta de Blommaert (2010), na qual são registrados fotograficamente os hábitos de uma comunidade e/ou as suas ocorrências linguísticas. O material coletado é analisado a partir da perspectiva teórico-metodológico proveniente do campo das Paisagens Linguísticas (BLOMMAERT, 2006, 2012, 2013; SHOHAMY, 2012), bem como considerando estudiosos que se ocupam da caracterização de contextos sociolinguisticamente complexos (MAHER, 1996, 2010, 2013; ASSIS-PETERSON, 2008; CAVALCANTI, 2015).

Paisagem linguística como campo de estudo

O estudo das Paisagens Linguísticas (*Linguistic Landscapes*) vem se expandindo na última década (BLOMMAERT, 2012; MAHER, 2013) e ganhando espaço em trabalhos dedicados ao plurilinguismo. Essa perspectiva surge, segundo Blommaert e Maly (2014), a partir da tentativa de se fazer inventários apurados e detalhados do multilinguismo urbano. Assim, os estudos dessa área procuram entender como as línguas são disponibilizadas e representadas em locais e espaços públicos, permitindo a

compreensão acerca das funções de cada língua naquele contexto (MAHER, 2013; BLOMMAERT, 2012).

Para Cenoz e Gorter (2008b), estudar a Paisagem Linguística é observar as línguas no contexto em que são utilizadas, centrando-se na informação escrita que está disponível em uma área específica. As informações escritas podem estar em indicações de trânsito, painéis publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, letreiros de estabelecimentos comerciais, ou seja, em todo material linguístico que contribui para a construção do cenário linguístico de um dado território, região ou aglomeração urbana. Para Cenoz e Gorter (2008a, p. 1), “the ‘linguistic landscape’ refers to all the language items that are visible in a specified part of the public space.”

A paisagem linguística ao mesmo tempo reflete e afeta a situação linguística da cidade, região ou território porque a relação entre as línguas presentes no cenário linguístico pode ser um fator muito importante na promoção do uso de determinada língua. Dessa forma, a paisagem linguística pode ser responsável, dentre outros fatores, por processos de manutenção e mudança de língua (CENOZ; GORTER, 2008b), contribuindo para a construção do contexto sociolinguisticamente complexo, uma vez que as pessoas processam a informação visual nas línguas em que são escritos os textos a que têm acesso, deixando-se influenciar no modo como percebem as diferentes línguas, o que pode afetar o seu comportamento linguístico (CENOZ; GORTER, 2006, p. 68). Muitas vezes, quando se quer promover determinada língua, a paisagem linguística colabora com essa ação, influenciando o uso dessa língua.

Segundo Cenoz e Gorter (2006; 2008b), as funções da paisagem, então, podem ser de dois tipos: informativa ou simbólica. A informativa se refere ao fato de que as línguas usadas indicam as fronteiras do território habitado por um grupo linguístico e também a disponibilidade de os falantes de um grupo interagirem por meio daquelas línguas na região. Nesse sentido, a Paisagem Linguística é uma fonte adicional de informações sobre o contexto sociolinguístico juntamente com censos, pesquisas ou entrevistas e, ainda, indicadora do plurilinguismo. A função simbólica, por sua vez, está relacionada à percepção que os membros de um grupo linguístico têm do valor e do *status* das línguas presentes em um contexto, em comparação com outras línguas. Essas informações sobre o contexto podem ser comparadas à política linguística oficial da região para pensar como se constrói o *status* e o poder das línguas na região.

Vale dizer que as características da análise das paisagens linguísticas colocam o foco dos estudos não no espaço físico, mas no espaço social. Para melhor esclarecimento, destaca-se que o espaço físico passa a ser social quando “permite, empele, convida, prescreve, proscreve políticas ou impõe certos padrões de comportamento social; [...] sempre espaço de alguém; um espaço histórico, portanto, cheio de códigos, expectativas, normas e tradições; e um espaço de poder controlado por [...]” (BLOMMAERT, 2012, p. 8).

Pensando o espaço como aquilo que é histórico, social e cultural, compreende-se que ele pode fornecer informações sobre as diferenças entre a política oficial de uso de língua, em contraposição às políticas linguísticas regionais pela presença da língua oficial ao lado de/em sobreposição/em posição inferior à língua local. No caso de contextos sociolinguisticamente complexos no Brasil, em geral, há uma ou duas línguas majoritárias e uma ou duas minoritizadas¹, e a relação entre elas pode ser observada na paisagem

¹ Os contextos sociolinguisticamente complexos, em geral, contam com variedades desprestigiadas de uma mesma língua ou mais de uma língua além da oficial. Essas línguas e variedades não são por si mesmas inferiorizadas, mas são vistas assim pelos falantes da língua dominante, ou seja, são minoritizadas por

linguística. Dessa maneira, as minoritarizadas, ao serem expostas em locais públicos, ganham espaços importantes para a sua sobrevivência e fortalecimento, conforme mostra Blommaert (2012). Embora isso possa acontecer, é mais possível que a língua majoritária de uma comunidade linguística seja utilizada com mais frequência em espaços públicos do que a língua minoritária (CENOZ; GORTER, 2006).

Cenoz e Gorter (2006; 2008b) mostram que a paisagem linguística sempre é um efeito da política linguística adotada pelas autoridades estaduais e regionais, as quais decidem incluir sinalização em uma ou mais línguas com objetivos bem claros. De acordo com os autores, nesses casos, geralmente há uma política linguística bem desenvolvida para o uso das línguas na mídia ou na educação. Assim, estão implicados na paisagem linguística não somente o signo em línguas diferentes, mas a forma como as pessoas se relacionam com materiais dispostos nos locais públicos (SHOHAMY, 2012).

Esse tipo de pesquisa tem mostrado que nem sempre as línguas presentes na paisagem linguística correspondem às línguas usadas no dia-a-dia pelos integrantes de determinada comunidade. Isso indica que a paisagem é o lugar, como observa Shohamy (2012), de construção simbólica do espaço público e não necessariamente um retrato dos usos reais de línguas, constituindo-se, portanto, como uma arena onde ideologias e políticas se enfrentam.

O contexto de pesquisa e sua paisagem linguística

Colônia Entre Rios

Este estudo investiga um contexto sociolinguisticamente complexo *Schwowisch/Português/Hochdeutsch*, situado no interior do Paraná, na região centro-sul, próximo à cidade de Guarapuava. Trata-se da comunidade de imigração alemã/suábica de Entre Rios, erigida a partir de 1950, tornando-se distrito do município. Esse contexto, denominado pelos próprios habitantes e moradores do entorno como “colônia”, foi construído pelos suábios do Danúbio, povo de origem germânica, provenientes de países como Hungria, Romênia e Iugoslávia. Nessa época, o Governo do Paraná concedeu o território paranaense aos imigrantes e, em contrapartida, recebeu o cultivo de trigo, para o qual os suábios do Danúbio tinham habilidades e técnicas. As construções na colônia iniciaram em 1950 e seus habitantes chegaram a partir de 1951. O grupo que desembarcou no Paraná era constituído por 500 famílias, totalizando 2.500 pessoas, e veio em busca de melhores condições de vida, pois, na Europa, perderam seu território devido à II Grande Guerra.

Antes de essas famílias chegarem, entretanto, segundo Elfes (1971), veio, em 1950, uma comissão, hoje chamada de grupo pioneiro, composta por um engenheiro agrônomo perito em cooperativas na Áustria e um padre, acompanhados por um sacerdote baiano, responsável pela tradução. Essa comissão visitou Goiás e algumas regiões do Paraná, a fim de verificar o melhor lugar para a instalação da colônia e acabou escolhendo o interior do Paraná, já que as terras da região paranaense, mesmo sendo ácidas e pobres em matéria orgânica, se localizavam entre dois rios, Jordão e Pinhão, e se mostravam ricas em minerais nutritivos, facilitando um pouco a implantação da colônia, bem como o início da agricultura.

A área foi dividida em cinco vilas, hoje chamadas de colônias pelos moradores da região, as quais foram loteadas, ficando a menos de dez quilômetros uma das outras,

outrem. Embora, em alguns contextos, possamos ter uma língua considerada minoria em número de falantes, ela pode ser maioria pelo *status* que angaria socialmente. (CAVALCANTI, 1999)

formando um pentágono. As colônias, segundo Elfes (1971), receberam a denominação dos antigos locais sobre os quais foram estabelecidas: Vitória (centro administrativo, lugar das principais indústrias; posteriormente sede da escola particular e de uma escola estadual; centro social e médico); Jordãozinho, Cachoeira, Socorro e Samambaia (vilas residenciais com pouca atividade comercial).

No período de construção, o “planejamento, preparativos e construção da colônia de Entre Rios foram sustentados principalmente pelo governo suíço e pelo governo estadual paranaense, bem como por comerciantes suíços e brasileiros e bancos brasileiros” (ELFES, 1971, p. 57). Assim que houve possibilidade, buscando suprir a falta de rendimentos, os imigrantes fundaram uma cooperativa, em 6 de maio de 1951, “[a] fim de que houvesse também uma representação dos interesses danúbios-suábios para negociações oficiais, bancárias e com os comitês de auxílio” (ELFES, 1971, p. 46). Além de suprir essa necessidade urgente, a cooperativa, desde sua fundação, passou também a trabalhar em prol de outros dois objetivos bastante importantes para a comunidade: a produção agroindustrial e a preservação da cultura dos suábios do Danúbio.

O principal objetivo da implantação da cooperativa foi econômico, em prol do sustento da comunidade, mas ela também tem um papel importante no que se refere à cultura e à língua dos suábios do Danúbio, pois apoia grupos folclóricos que divulgam a dança típica dos suábios, investindo em ações e instituições que se responsabilizam por propagar a cultura da Antiga Pátria. É o caso do museu, fundado em 1971, do centro cultural, em funcionamento desde 1992, e do colégio, criado em 1968. Cada um desses centros propagadores da cultura suábica, bem como a instituição escolar, que inclui o ensino do alemão oficial (*Hochdeutsch*) recebem investimentos significativos de tempos em tempos da cooperativa.

O colégio, em especial, constitui-se, desde sua origem, como uma instituição particular que atende principalmente os filhos dos imigrantes e respectivos descendentes, oferecendo-lhes o ensino de todas as disciplinas comumente ensinadas em escolas brasileiras com o acréscimo da língua alemã. Apesar de a escola, inicialmente ter sido criada para atender os filhos dos imigrantes, aos poucos foi recebendo alunos não descendentes de suábios, pois a queda na taxa de natalidade desse povo ao longo dos anos propiciou um gradativo esvaziamento da instituição. Ou seja, o número de descendentes de suábios em idade escolar passou a não ser suficiente para manter a escola em funcionamento. Atualmente, a instituição atende também os alunos moradores da região não descendentes de suábios, bem como alunos provenientes da sede do município – estes em bem menor número. O colégio oferece níveis de escolaridade desde a Educação Infantil (Jardim de Infância) até o Ensino Médio, bem como cursos técnico-profissionalizantes.

Os imigrantes que aqui aportaram tinham/têm como língua de interação uma variedade de língua alemã denominada por eles de *Schwowisch*. Ao se estabelecerem na região, a maioria dos imigrantes e seus primeiros descendentes passaram a falar português, além do *Schwowisch*. Atualmente, há mais falantes bilíngues *Hochdeutsch*/português do que monolíngues em *Schwowisch*, embora ainda haja falantes monolíngues nesta língua – alguns imigrantes da primeira geração (DALLA VECCHIA, 2013; OLIVEIRA, K. P., 2013). Essa nova configuração se explica pela atuação do colégio principalmente, conforme veremos a seguir.

A cooperativa local mantém contatos profissionais com a Alemanha e, por isso, exige que seus colaboradores de linha de frente saibam o *Hochdeutsch*, acreditando que esta língua favorece(rá) o contato mais amplo com aquele país. Com isso, acredita-se que

o *Schwowisch* é apenas um dialeto, não uma língua que pode ser usada e ensinada na escola² e, assim, o *Hochdeutsch* é eleito como língua usada e ensinada na escola juntamente com o português. Essas características construíram e continuam a construir uma realidade linguística bastante específica na região.

O papel da paisagem linguística da região

O estudo da paisagem linguística do local mostrou-se uma ferramenta útil para caracterizar o regime sociolinguístico da área. De acordo com Blommaert (2012), essa abordagem permite um diagnóstico mais preciso no sentido de que descreve a realidade investigada, partindo do espaço social onde ocorre o fenômeno linguístico para chegar às considerações próprias do objetivo geral da pesquisa. Nesse caso, é de suma importância entender o uso das línguas em textos escritos dispostos pela região, contrapondo tais informações com a realidade linguística dos falantes plurilíngues.

No local são faladas três línguas, *Schwowisch*, *Hochdeutsch* e Português em domínios diferenciados, por exemplo: as línguas do colégio e da cooperativa são o Português e o *Hochdeutsch*; o *Schwowisch* é utilizado em situações informais, em família, entre amigos, mas preterida em situações formais e de prestígio. Salientamos que o *Schwowisch*, que não tem escrita oficializada, é considerado pelos falantes locais como *dialeto*, e não como língua, não podendo, por esse motivo, ocupar lugares e práticas de interação formais orais e/ou escritas. Nas placas que veremos a seguir, temos a presença do português em destaque e do *Hochdeutsch* em segundo plano, traduzindo a expressão em português, mostrando a coexistência dessas duas línguas. Seguem os primeiros exemplos:



Figura 1. Placa indicativa de lugar (Fonte: acervo pessoal)

² Esse trecho em itálico representa uma fala bastante comum dos participantes de uma pesquisa anterior, realizada entre os anos 2011 e 2013, também relativa a Entre Rios (DALLA VECCHIA, 2013).



Figura 2. Placa indicativa de lugar (Fonte: acervo pessoal)

Nas cinco colônias, há placas como as das figuras 1 e 2 para indicação de espaços e instituições. Como se pode ver, há a denominação em português primeiramente e logo abaixo a versão em *Hochdeutsch*, grafada em itálico. Essa configuração se verá em todas as figuras analisadas neste texto, o que nos mostra que o *Hochdeutsch* tem presença forte na Colônia Entre Rios de modo geral, sendo parte da paisagem linguística, assim como o português. Essa presença parece-nos pedagógica no sentido de que acompanha a versão da expressão em português a qual é escrita em fonte maior, principalmente nesse tipo de placas – as indicativas.

Acreditamos que essa função pedagógica relaciona-se com a atuação do colégio da comunidade que tem o *Hochdeutsch* ensinado como língua estrangeira. A língua alemã na escola é ensinada por meio da língua portuguesa, nos primeiros anos de formação, no entanto, se a turma em questão recebe alunos falantes monolíngues de *Schwowisch*, os docentes acabam usando o *Schwowisch* até que a criança possa interagir em português e/ou em *Hochdeutsch*. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o uso da língua portuguesa nas placas seria uma orientação sobre como se referir às localizações nas duas línguas citadas. Isso vale para quem não sabe essa língua e como um reforço para aqueles que estão em formação no conhecimento dela.

Pela observação da paisagem linguística da região, podemos afirmar que todas as placas oficiais criadas pela própria comunidade com funções distintas – sejam placas indicativas (figuras 1 e 2), *outdoors* (figuras 3 e 4), placas com nomes de ruas em homenagem a personalidades importantes na história da comunidade, ou placas de monumentos – possuem a mesma estrutura: versões em português e em *Hochdeutsch*. Contatamos ainda que essas placas são de responsabilidade da própria comunidade, representada pela Cooperativa Agrária, ou seja, é a Cooperativa quem decide quais placas devem ser expostas e como devem ser estruturadas.

O município de Guarapuava, do qual Entre Rios é distrito, tem pouca expressividade nas decisões sobre o espaço da colônia, tanto que quase não há placas que sigam o mesmo padrão do município. Nesse sentido, vemos um trabalho voltado para a diferenciação entre a colônia e Guarapuava: a colônia é um espaço bilíngue português/*Hochdeutsch*, onde há imigrantes alemães. Usamos aqui o termo “alemães” com o propósito de trazer para discussão o imaginário dos guarapuavanos sobre a colônia.

Para eles, trata-se de uma *colônia de alemães*, talvez por desconhecimento de que, no local, há descendentes de outros povos germânicos que não apenas alemães propriamente ditos, conforme vimos acima. Acreditamos que os moradores de Guarapuava utilizam essa denominação para Entre Rios em grande parte também pela paisagem linguística da região.

Para dar continuidade à discussão, seguem mais dois exemplares do espaço público da região. Agora são os *outdoors* de entrada e saída de Entre Rios, os quais também são estruturados em língua portuguesa e em *Hochdeutsch*.



Figura 3. Placa de entrada de Entre Rios (Fonte: acervo pessoal)



Figura 4. Placa de saída de Entre Rios (Fonte: acervo pessoal)

O uso dessas línguas em espaço público trabalha na construção de uma identidade de grupo, ou seja, os *outdoors* e demais placas atuam como instrumento de política de identidade. É sintomático o entendimento do município de entorno, ao considerar alemães os habitantes da colônia, pois talvez seja essa a identidade étnico-cultural e linguística pretendida pelo grupo. Por essa razão, os moradores de Guarapuava, por vezes, se surpreendem ao saber que, na colônia, a primeira língua de muitos não é português, nem alemão, mas sim o *Schwowisch*³. Segundo Maher (2010), é “fundamental não perder de vista que a consciência de pertencer a uma minoria faz seus membros constantemente colocarem em questão suas próprias identidades”. Nesse sentido, a autora apregoa que à medida que políticas linguísticas são implantadas pelo grupo, observa-se que o objetivo

³ Variedade de língua alemã que abriga muitos termos do alemão clássico ou “antigo” como dizem os moradores da região e termos do português, entre outras características próprias.

principal não é a manipulação pura e simples da situação linguística, mas sim da identidade étnico-cultural do grupo.

Assim, as políticas linguísticas, arquitetadas e postas em prática localmente por comunidades específicas, agem diretamente nas “identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las” (MAHER, 2010, p. 120). Por isso, entende-se, com amparo em Maher (2013), que o estabelecimento de políticas linguísticas não é um processo neutro, apolítico ou isento de conflito. Para a pesquisadora, é preciso considerar as relações de tensão traduzidas “no dilema entre, por um lado, a necessidade de promover a língua dos falantes de maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que isso pode acarretar e, por outro, assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas” (MAHER, 2013, p. 121).

No caso da colônia Entre Rios, são usadas em espaços públicos duas línguas de prestígio, português e *Hochdeutsch*, e essa escolha promove uma identidade construída pelo grupo, a de brasileiros descendentes de alemães, ao mesmo tempo em que apaga a variedade local *Schwowisch*, assim como invisibiliza as ascendências específicas do grupo. Por esse viés, Hamel (2003) afirma que é possível dizer que as escolhas em termos de políticas linguísticas estão postas dentro das relações de poder e de forças simbólicas, podendo ser interpretadas unicamente por meio delas. A partir dessas forças, um espaço que é plurilíngue passa a ser caracterizado como bilíngue na/pela paisagem linguística, nas placas oficiais.

Um reflexo das escolhas linguísticas da comunidade relaciona-se ao uso do *Hochdeutsch* mesclado ao português em placas de estabelecimentos comerciais, principalmente na colônia Vitória, onde fica o centro econômico e comercial de Entre Rios. Nas placas oficiais, não há mescla de línguas, como visto anteriormente, porém, nas placas de estabelecimentos particulares, ocorre a mistura das duas línguas. Em seguida, há alguns exemplos de nomes de comércios, cafés e outros serviços, grafados em alemão mesclado de alguma forma ao português.



Figura 5. Placas de estabelecimentos comerciais de Entre Rios (Fonte: acervo pessoal)

A figura 5 traz imagens de cinco estabelecimentos: 1- *Aroma Kaffee* (*Kaffee* significa café); 2- *Haus Hom* (*Haus* significa casa; *Hom* palavra de origem desconhecida que não designa sobrenome); 3- *Wasch Kar Winkler* (*Wasch* faz referência a *Wäschen*, lavar em alemão; *Kar* refere-se possivelmente à palavra inglesa *car*; e *Winkler* é o sobrenome do proprietário); *Brot & Café* (*Brot* significa pão); *Papier Haus* (a expressão significa Casa do Papel). É importante salientar que os nomes dos locais citados são escolhas dos proprietários que utilizam palavras do *Hochdeutsch* em construções típicas do processo de nomear em português. No caso de *Papier Haus*, a expressão segue a orientação do *Hochdeutsch* para indicação de posse (inverte a estrutura comum no português).

Nessas construções, é importante comentar que o uso do *Hochdeutsch*, em muitos momentos, é alterado pela influência do português. Por exemplo, em alemão, o lugar onde se serve café é designado como *Café* e o líquido é *Kaffee*, mas, nos nomes dos estabelecimentos, há uma inversão do uso dessas palavras: em *Brot & Café*, para se referir a pão e café, em *Hochdeutsch* seria *Brot & Kaffee*; em *Aroma Kaffee*, que parece se referir ao local, em *Hochdeutsch*, deveria ser *Aroma Café*. Sobre a expressão *Haus Hom* inverte-se a ordem original do alemão padrão, em que a designação viria antes como em *Papier Haus*. Pelas informações que circulam em Entre Rios, a expressão utiliza uma palavra em alemão e outra, embora de origem desconhecida, que juntas gerariam o sentido de *casa em equilíbrio*.

O caso de *Wasch Kar Winkler* também é bastante singular, pois é uma expressão que usa o *Hochdeutsch*, mas em uma construção portuguesa muito comum. Para dizer

lava-car⁴, ao invés de usar *Autowäsche*, optou-se pelo verbo em *Hochdeutsch*, grafado sem o trema no *a* como deveria ser, acompanhado de *Kar*, que não é uma palavra alemã, nem portuguesa, pelo que parece, trata-se de uma referência a *car*, do inglês, grafado com *k*, letra utilizada para representar o som [k] em alemão. Nessa expressão, cabe ressaltar, é mantida a estrutura em português, primeiro o verbo para depois vir o substantivo, em alemão seria o contrário (como em *Autowäsche*), primeiro o substantivo (*Auto* = carro), depois o verbo (*wäsch* = lavar). Ao fazer essas observações, não queremos mostrar erros no uso do alemão padrão, mas evidenciar a interessante escolha que os proprietários fizeram para usar o *Hochdeutsch*, mantendo-o presente em seus estabelecimentos.

A partir dos exemplos, notamos que a política linguística oficial do local que valoriza o português e o *Hochdeutsch* influencia a construção de nomes para os estabelecimentos comerciais. Não temos comércios denominados em *Schwowisch*, embora esta seja uma língua bastante usada entre os descendentes. Ou seja, retomando o comentário anterior, a paisagem linguística tem sua função enquanto instrumento de política linguística, que atua sobre a construção da identidade étnica e linguística do grupo de forma simbólica. Portanto, fortalece-se a identidade étnico-linguística alemã por meio do *Hochdeutsch* e outra brasileira por meio do português escrito. Outras identidades, como o *Schwowisch* e a variedade de língua portuguesa falada pelos suábios, estão presentes na colônia, porém são sustentadas pelo viver local, por meio do falar local, pois a paisagem linguística não contempla essas ocorrências. Na escrita em espaço público, não se evidencia o plurilinguismo e, sim, o bilinguismo português/*Hochdeutsch*, em função de esta ser a ocorrência de prestígio e que talvez é esperada pela comunidade.

Considerações finais

Com esta discussão, procuramos compreender o modo como as línguas são disponibilizadas e representadas em espaços públicos da colônia Entre Rios, demonstrando que a paisagem linguística local é um instrumento para tornar as línguas em contato (*Hochdeutsch* e português) visíveis. Há a valorização do bilinguismo *Hochdeutsch*/português e um apagamento do plurilinguismo *Schwowisch*/português/*Hochdeutsch*. Isso ocorre porque o *Schwowisch* não está presente nas práticas escritas em espaço público, ficando reservado a práticas informais de interação oral entre familiares e amigos.

Desse modo, é possível dizer que a presença ou a ausência de determinadas línguas na paisagem indicam a relação entre as línguas usadas pela população, mostrando qual tem mais poder e o *status* que cada uma angaria. Na colônia estudada, as línguas majoritárias, a julgar apenas pela paisagem linguística, são o português e o *Hochdeutsch* e, por essa ação, o *Schwowisch* é considerada a língua minoritária, de pouco prestígio por não aparecer de modo escrito nesse cenário. Essas escolhas são reflexos das políticas linguísticas adotadas pela comunidade, postas em prática pela cooperativa dos suábios do Danúbio, as quais influenciam diretamente na identidade dos moradores da região, que, ao escolherem nomes para seus estabelecimentos, mantêm o *Hochdeutsch* presente.

Essa configuração da paisagem linguística fortalece pelo menos duas identidades étnico-linguísticas: alemã, por meio do *Hochdeutsch* e outra brasileira pelo uso do português. Isso faz com que a colônia de Entre Rios seja considerada alemã pelo município que a abriga, o que parece ser um objetivo dos suábios do Danúbio em função

⁴ Palavra usada, com essa grafia ou como “lava car”, no interior do Paraná para designar os estabelecimentos que se ocupam de lavagem de automóveis.

do seu vínculo econômico com a Alemanha. Embora haja outras identidades presentes na colônia, sustentadas pelo viver local, por meio do falar local, o *Schwowisch* e a variedade de língua portuguesa falada pelos suábios não estão contempladas nas ocorrências escritas da paisagem linguística da região. Assim reafirmamos que as políticas linguísticas são também políticas de identidade, no sentido de que embora não fosse um objetivo da comunidade influenciar a construção da identidade étnico-cultural com a paisagem linguística, um processo não se dissocia do outro.

REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translógicos e transculturais. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 47(2), p. 323-340, jul/dez. 2008.
- BLOMMAERT, J. *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press: 2010, 231 p.
- _____. *Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes*. Bristol: Multilingual matters, 2012. 150 p.
- _____. Further notes on sociolinguistic scales. London: *Working Papers Urban Language & Literacies*, 2006. 8 p.
- BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. *Tilburg papers in culture studies*. Paper 100, June 2014.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15, p. 385-417, 1999.
- _____. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 287-302.
- CENOZ, J.; GORTER, D. Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition, IRAL, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, p. 257-276, 2008a.
- _____. Knowledge about language and linguistic landscape. In: CENOZ, J.; HORNBERGER, N. H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, v. 6: Knowledge about Language, p. 1-13, 2008b.
- _____. Linguistic Landscape and Minority Languages. *International Journal of Multilingualism*. v. 3, n. 1, 2006.
- DALLA VECCHIA, A. *Políticas linguísticas na Colônia “alemã” de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade.) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.
- ELFES, A. *Suábios no Paraná*. Curitiba: Banco Lar Brasileiro S.A., 1971. 115 p.
- HAMEL, R. E. Directos Linguísticos como Directos Humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. (org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – Novas perspectivas em Políticas Linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras; Florianópolis: IPOL, 2003. p. 47-80.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, v. 25, Issue 3, p. 257-277, July 2005.

MAHER, T. M. *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade*. 1996. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Língua(gem), Universidade Estadual de Campinas.

_____. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

_____. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

OLIVEIRA, G. M. As línguas Brasileiras e os Direitos Linguísticos. In: OLIVEIRA, G. M. (org.). *Declaração dos Direitos Linguísticos – Novas Perspectivas em Políticas Linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, ALB; Florianópolis: IPOL, 2003. p. 7-12.

OLIVEIRA, K. P. *O comportamento linguístico da comunidade de Entre Rios: identidade, prestígio e estigma linguístico*. Ponta Grossa: UEPG, 2013. 60 p.

PERES, E. P. Aspectos da imigração italiana no Espírito Santo: a língua e cultura do Vêneto em Araguaia. *Dimensões – Revista de História*, v. 26, p. 44-59, 2011a.

_____. Análise da vitalidade do vêneto em uma comunidade de imigrantes italianos no Espírito Santo. *Revista (Con)textos linguísticos*, Vitória, v. 5, p. 83-100, 2011b.

SHOHAMY, E. Linguística Landscape and Multilingualism. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (org.). *The Routledge of Multilingualism*. Londres/Nova York: Routledge, 2012. p. 538-551.

STEIN, M. *O oitavo dia: produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios-Pr*. Guarapuava: UNICENTRO, 2011. 288 p.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

Recebido em: 21/09/2015

Aprovado em: 31/03/2016

Uma Língua Inglesa para chamar de minha: equívocos sobre o bom falante de inglês

Helena Regina Esteves de Camargo

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
helcamargo@yahoo.com.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.597>

Resumo

O objetivo deste artigo é problematizar a tradição de ensino e aprendizado de inglês que observa qualquer desvio dos padrões do “falante nativo” como sinais de deficiência. Para tanto, proponho uma revisão teórica sobre a relação entre língua e cultura e sobre práticas discursivas de falantes bilíngues. Após analisar excertos extraídos de observações de aulas de inglês para adolescentes brasileiros em aulas particulares e em uma escola bilíngue, concluo que há duas representações equivocadas acerca do processo de ensino e aprendizado de inglês: (i) misturar as línguas é sinal de incompetência e (ii) marcas locais de uso do inglês sinalizam falhas no processo de ensino e aprendizado da língua.

Palavras-chave: política linguística; educação bilíngue; língua inglesa.

English Language of My Own: Misconceptions about the Good English Language Speaker

Abstract

The objective of this paper is to problematize the English teaching and learning tradition that understands any deviation from “native speakers” standards as a sign of deficiency. For this reason, the theory on the relationship between language and culture and on bilinguals’ discursive practices is reviewed. After analyzing excerpts taken from observations of English classes for Brazilian teenagers both in private lessons and in a bilingual school, it is concluded that there are two misleading representations of the process of teaching and learning English: (i) mixing languages is a sign of incompetence, and (ii) local marks in the use of English indicates flaws in the process of teaching and learning this language.

Keywords: Language Policy; bilingual education; English language.

1. Introdução

Muito comumente, ouvimos dizer que não saber inglês nos dias de hoje equivale a ser analfabeto. Isso porque, de fato, a Língua Inglesa está consolidada, atualmente, como a língua dos negócios, da tecnologia, da cultura e da ciência no mundo inteiro. Quando pensamos nas divulgações científicas, no cinema, na música e no mercado financeiro, por exemplo, percebemos que a maior parte da comunicação em escala mundial é feita em inglês. Claro que o poder conferido à língua inglesa não é aleatório, pois está atrelado ao poder político, militar, tecnológico, econômico e cultural de países anglófonos hegemônicos, principalmente a Grã-Bretanha e os Estados Unidos, que levam o inglês pelo mundo desde o século XVI (LACOSTE, 2005). O prestígio desses

países, nota-se, estende-se não somente à língua inglesa, mas às variantes do inglês neles utilizadas.

Percebe-se, portanto, que a disseminação do inglês, conforme aponta Pennycook (1994), tem raiz ideológica e não pode ser considerada um processo natural, neutro e inquestionavelmente benéfico para todos os povos sem exceção. O inglês pode atuar, conforme argumenta o autor, como uma barreira que impede o progresso social e econômico para aqueles que não dominam as variantes de prestígio dessa língua. Dessa forma, é de se esperar que a oferta e procura pelo ensino e aprendizado de outras variantes do inglês, como a jamaicana, a nigeriana e a indiana, por exemplo, sejam praticamente nulas. Conforme aponta García (2015), o objetivo do aprendizado de uma língua adicional sempre foi o de atingir o padrão do “falante nativo”, costumeiramente entendido como o falante branco, de classe média, que tem um certo nível de instrução acadêmica. A ideologia da existência de um “falante nativo” monolítico, portanto, não reconhece o “nativismo” de outras práticas linguísticas comuns entre outras classes sociais e outras raças, criando uma ordem de indexicalidade (BLOMMAERT, 2010) que favorece as práticas linguísticas dos mais poderosos. Blommaert também relata que o preconceito linguístico em relação às variantes menos prestigiosas do inglês chega a levar alguns de seus falantes a fazer cursos que lhes ensinam a assimilar o sotaque do outro¹.

Em busca de inserção no mercado globalizado, no Brasil, procuramos aprender a língua inglesa prestigiosa. Deparamo-nos com inúmeras ofertas de cursos de inglês que dispõem de professores “nativos” como uma grande vantagem e até mesmo garantia de um aprendizado melhor, como se o inglês do “nativo” fosse o modelo “autêntico” da língua uma vez que é livre de marcas locais e de mesclas com outras línguas. O inglês “nativo” representaria um inglês puro e verdadeiro. A mesma preocupação em oferecer tais modelos de inglês é demonstrada por muitos livros didáticos que mencionam seguir a variante americana ou britânica (a menção pode vir até mesmo no título)² e oferecem insumo linguístico que segue somente os padrões dessas variantes. As cores das bandeiras da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos estão frequentemente presentes nas capas dos livros e nos logos dos cursos de inglês.

Essa tradição de ensino e aprendizado de inglês que seguimos não considera que o inglês, hoje, pertence muito mais a falantes não-nativos do que nativos (CRYSTAL, 2004) e que os falantes de inglês brasileiros são bilíngues que se enunciam a partir de suas culturas brasileiras locais. Ainda perdura uma visão de língua direcionada pelo que Canagarajah (2013) chama de “paradigma monolíngue”, constituído, fundamentalmente, com base em pressupostos de que existiria equivalência entre língua, comunidade e território, uma língua equivaleria a uma única identidade nacional e que as línguas seriam sistemas independentes e existiriam como entidades puras e separadas umas das outras. A partir desses pressupostos, derivam outros, segundo os quais uma língua seria um sistema construído pela cognição e não pelo contexto social, a

¹ Blommaert (2010, p. 22) aponta que, apesar de as pessoas aprenderem inglês nas escolas na Índia e de essa variante ser perfeitamente adequada para a maior parte de suas negociações comunicativas, elas precisam recorrer a cursos privados que ensinam o sotaque americano se quiserem trabalhar na indústria próspera dos *call centers*.

² Ver, por exemplo, o site da editora Macmillan: <<http://www.macmillan.com.br/catalogo/indice-por-colecao/pg/4/>>.

comunicação estaria centrada na gramática e não na prática comunicativa e a forma seria isolada de sua inserção ecológica.

Frente ao que foi discutido até aqui, o objetivo deste artigo é o de problematizar a nossa tradição de ensino de língua inglesa, que trata qualquer marca local de uso do inglês e a possibilidade de transitar entre línguas como deficiência e evidência de alienação (CANAGARAJAH, 2013, p. 12). O *corpus* deste trabalho foi obtido a partir de uma pesquisa maior de mestrado³, por meio de observações de aulas de inglês para adolescentes brasileiros no ano de 2012, em aulas particulares e em uma escola bilíngue de Ensino Fundamental.

Proponho uma análise interpretativista de excertos selecionados das observações de aula, apoiada em teorias que auxiliam na compreensão da ligação entre língua e cultura (HALL, 1997; CUCHE, 2002; AGAR, 1994) e do bilíngue e suas práticas discursivas (MAHER, 2007; MELLO, 1999; ROMAINE, 1995; GARCÍA, 2009; BUSCH, 2010; 2012; CANAGARAJAH, 2013) com o objetivo de apontar para o fato de que há duas representações equivocadas acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês, a saber: (i) misturar as línguas é sinal de incompetência e (ii) marcas locais de uso do inglês sinalizam falhas no processo de ensino e aprendizado da língua⁴.

Para explicar por que tais representações são equivocadas, analiso alguns excertos de falas bilíngues a partir de uma visão heteroglóssica de língua. Para apoiar minha análise, primeiramente, discorro sobre a relação intrínseca entre língua e cultura. Em seguida, discuto as noções de bilíngue e suas práticas discursivas. Na seção seguinte, descrevo a metodologia utilizada neste trabalho e, depois, apresento a análise e a discussão dos registros. Por fim, teço algumas considerações finais.

2. Língua e cultura: uma relação de interdependência

Entre os diversos significados agregados à palavra “cultura” desde a Idade Média (cultivo da terra, formação e educação formais e trabalhos artísticos e literários, por exemplo), interessa-nos, para este trabalho, a noção que remete, em sentido mais amplo, aos modos de agir e pensar de um povo. Conforme relata Cucho (2002, p. 11), “nada é natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem às necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual etc., são informados pela cultura”. Podemos concluir, portanto, que também é a cultura, e não somente a biologia, que nos molda e determina como interagimos com o mundo.

É nesse sentido que podemos entender a cultura como um “sistema compartilhado de valores, de representações e de ações, que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam” (MAHER, 2007, p. 261). A maneira como esse sistema é compartilhado pode ser esclarecida pelo conceito de

³ CAMARGO, H. *Duas línguas e uma cultura: Traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês*. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

⁴ Refiro-me às marcas locais como toda e qualquer manifestação cultural da comunidade onde a Língua Inglesa é adquirida. Exemplos de marcas locais serão explicitados na seção de análise e discussão dos registros apresentados neste trabalho.

representação proposto por Hall (1997), que considera a linguagem como algo público e social e entende que o significado de tudo o que existe no mundo é fruto de sentido coletivo, construído por meio do uso de sistemas representacionais. Ou seja, nada possui um significado prévio, pronto para ser compreendido e nomeado, tampouco as pessoas individualmente podem atribuir sentido às coisas e nomeá-las, uma vez que todo e qualquer sentido é construído coletivamente por meio das ações sociais usando conceitos e signos.

São dois os sistemas representacionais propostos por Hall (1997, p. 17): o sistema de representação propriamente dito e a linguagem. O primeiro determina que “todos os tipos de objetos, pessoas e eventos sejam correlacionados com um conjunto de conceitos ou representações mentais que carregamos em nossas mentes”. É esse sistema que nos permite interpretar o mundo significativamente, uma vez que o significado depende do sistema de conceitos e imagens formados em nossas mentes, que nos permite relacionar o mundo mental com o real. Claro que a maneira como compreendemos e interpretamos o mundo não é exatamente igual para todos os indivíduos de uma comunidade, mas é parecida o suficiente para que consigamos compartilhar nossos pensamentos e expressar nossas ideias, pois partilhamos os mesmos mapas conceituais. É nesse sentido que Hall (1997) acredita ser possível dizer que pertencemos a uma cultura.

O segundo sistema representacional, a linguagem, é o meio pelo qual expressamos a forma como interpretamos o mundo em forma de escrita, fala e imagens. É a linguagem que nos possibilita construir um conjunto de correspondências entre nosso mapa conceitual e um conjunto de signos reunidos ou organizados em linguagens que representam os conceitos. Os dois sistemas relacionados engrenam o processo de criação de sentido na cultura e revelam a existência de uma relação de interdependência entre linguagem e cultura, pois ao mesmo tempo em que a linguagem tem a função de transmitir a cultura, ela mesma é marcada pela cultura (CUCHE, 2002, p. 94). O termo *linguacultura* cunhado por Agar (1994) ilustra bem a relação intrínseca entre língua e cultura.

Portanto, é natural que nos enunciemos culturalmente brasileiros mesmo quando falamos inglês. Marcas locais que caracterizam a forma como interagimos socialmente são inevitáveis e não deveriam ser classificadas como erros, como, por exemplo, quando um aluno chama sua professora de *teacher* ou alguém termina cartas pessoais com *kisses*. O que se nota nesses casos não é falta de conhecimento linguístico, mas que os interagentes continuam sendo brasileiros em inglês, principalmente quando consideramos o contexto de ensino e aprendizado dessa língua no Brasil, no qual os interagentes partilham a mesma cultura, falam português e não necessitam do inglês para a comunicação entre si.

Utilizar uma língua envolve mais do que simplesmente apropriar-se de sua gramática e de seu léxico (haja vista a deficiência de ferramentas de tradução), pois o sentido é sempre construído a partir das representações atreladas à linguagem por determinada comunidade e das especificidades dos contextos enunciativos. Assim, é inevitável que o inglês, aprendido como língua estrangeira, no contexto brasileiro receba insumo “linguacultural”⁵ do português. E esse inglês nosso não poderia jamais

⁵ Ver Agar (1994).

equivaler ao americano, britânico, canadense ou qualquer outro. Ele seria a variante “inglês brasileiro”.

3. Compreendendo o bilíngue e suas práticas discursivas

Apesar de equivocada, a definição do bilíngue como alguém capaz de falar duas línguas perfeitamente ainda habita o imaginário de muitas pessoas. Isso se deve em grande parte à contribuição de alguns dos primeiros autores a versar sobre o tema, como Bloomfield (1933), Haugen (1953) e Thiery (1978), que, embasados em uma perspectiva monoglóssica de língua, defenderam a ideia de um bilíngue balanceado incumbido de utilizar suas duas línguas da mesma maneira que faria um falante nativo de cada uma delas. Aos olhos desses autores, é como se o bilíngue fosse perfeitamente capaz de separar as línguas de seu repertório para expressar-se com igual destreza, cada hora em uma delas.

No entanto, desde a emergência dos estudos da sociolinguística em 1960, ou seja, das questões relacionadas a como as línguas e seus usos variam de acordo com o contexto social e com os interlocutores envolvidos, o sujeito bilíngue é hoje entendido para muito além da tradicional concepção de bilinguismo balanceado (GARCÍA, 2009, p. 45). Colaborando com a desconstrução da concepção de bilinguismo balanceado, Romaine (1995) e Maher (2007) constatam que os bilíngues raramente são igualmente fluentes nas duas línguas em todos os domínios possíveis, pois seu nível de competência nelas pode variar de acordo com o tópico, a modalidade, o gênero discursivo em questão, as necessidades impostas por sua história pessoal e as exigências de sua comunidade linguística. Além disso, García (2009) destaca que nem sempre as duas línguas de um indivíduo têm o mesmo poder ou prestígio social, levando-o a utilizá-las de maneiras diferentes de acordo com os propósitos e contextos comunicativos bem como as pessoas envolvidas nas interações.

Além de desconsiderar a existência de um sujeito bilíngue balanceado, García (2009) ainda questiona os modelos de bilinguismo monoglóssicos que nomeiam uma língua como a primeira e a língua adicional como a segunda, mantendo a noção de língua como uma entidade estática, autônoma e abstrata, regida por um conjunto finito de regras gramaticais e por itens lexicais relativamente estáveis. Percebemos, portanto, que os modelos de bilinguismo monoglóssicos focalizam a língua em si e consideram apenas o uso que o falante faz de cada uma de suas línguas sem atentar para os modos como ele transita entre elas para construir sentidos em seus contextos bilíngues. Dada a grande complexidade linguística do século XXI, impulsionada pela grande mobilidade geográfica, física ou virtual, que a globalização e as novas tecnologias incentivam, esses modelos monoglóssicos não parecem corresponder às práticas reais dos bilíngues. Dessa forma, faz-se necessário pensar o bilinguismo de uma maneira em que o indivíduo bilíngue, e não o uso que ele faz de suas línguas, esteja no centro das análises de práticas linguísticas. Para tanto, García (2009) propõe que as noções de indivíduo bilíngue e, conseqüentemente, de bilinguismo sejam reconsideradas a partir de uma visão heteroglóssica de língua, ou seja, uma visão que considera as línguas como entidades cambiáveis, permeáveis e multimodais e os bilíngues como indivíduos constituídos na imbricação de suas línguas.

Nessa perspectiva, ao examinar as práticas linguísticas de indivíduos bilíngues, García (2009) define que tais práticas são exemplos de translinguismo. Para a autora, a

noção de translanguismo refere-se às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e que dão sentido aos seus mundos. Segundo a autora, o translanguismo “reflete mais variações e mais escolhas de expressão do que as dispostas a cada monolíngue separadamente e transmite não só conhecimento linguístico como também cultural que afeta o uso da língua” (GARCÍA, 2009, p. 47). Portanto, o conceito de translanguismo implica uma orientação mais dinâmica dos sistemas linguísticos, pois sustenta que os códigos podem fundir-se para criar significados relevantes e novas indexicalidades.

Canagarajah (2013) contribui com a noção de “práticas translíngues”, segundo as quais as línguas de um indivíduo não são mantidas em compartimentos cognitivos separados, cada qual com seu tipo de competência e sua associação a diferentes grupos linguísticos. Segundo o autor, as línguas podem até mesmo integrar-se aos recursos semióticos do repertório ou da sociedade de um indivíduo, interagindo e formando parte de um recurso integrado que amplia os sentidos tanto dos recursos linguísticos como os dos semióticos. Assim, o autor explica que, para um indivíduo bilíngue, suas línguas fazem parte de um repertório que é acessado para propósitos comunicativos.

Busch (2012) também defende a noção de repertório linguístico em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua. Para tanto, a autora propôs uma redefinição do conceito de repertório verbal de uma comunidade de fala de Gumperz (1960, 1964) a partir da condição de superdiversidade (VERTOVEC, 2007). Para Gumperz (1964, p. 137), o repertório verbal de uma comunidade de fala é definido como “a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas”.

A ideia de comunidade de fala, proposta por Gumperz (1968, p. 219), como um “grupo humano caracterizado por manter interações frequentes e regulares por meio de um conjunto de signos verbais compartilhados” é redimensionada por Vertovec (2007), que invoca o conceito de superdiversidade. O autor tem como objetivo enfatizar o fato de que houve um crescimento enorme nas categorias de imigração. Isso ocorreu não apenas em termos de nacionalidade, etnicidade, língua e religião, mas também em decorrência das diferentes razões para a imigração e dos diferentes padrões e itinerários dos contingentes migratórios. A noção de superdiversidade sugere que a comunidade de fala proposta por Gumperz (1968) já não é mais tão facilmente caracterizada.

Frente ao que vem sendo discutido, podemos questionar conceitos com que operamos no ensino e aprendizado da língua inglesa no Brasil, como “língua estrangeira”, “língua materna” e “aprendizes de segunda língua”, bem como as metodologias que impõem o uso de uma única língua na sala de aula por parte dos professores – principalmente – e dos alunos. Se passarmos a entender o bilinguismo a partir da perspectiva dos próprios bilíngues, que “translinguam” como uma prática comum, poderemos substituir o termo “aprendizes de língua estrangeira” simplesmente por “indivíduos bilíngues”, ou seja, indivíduos que utilizam os recursos linguísticos e semióticos de seus repertórios para construir sentidos em seus contextos bilíngues. Essa mudança de perspectiva poderia resultar em uma mudança na prática do ensino e aprendizado de inglês, pois, de acordo com ela, a mistura entre línguas e marcas locais de uso do inglês são vistas simplesmente como características do bilíngue e jamais como sinais de incompetência e falha no processo de ensino e aprendizado da língua inglesa.

4. Metodologia

Os registros apresentados neste trabalho foram retirados de uma pesquisa maior que baseou a dissertação de mestrado de Camargo (2014). Para gerar os registros, observei aulas de inglês para adolescentes entre 13 e 16 anos em dois contextos diferentes: em aulas particulares de inglês ministradas por mim e em uma escola bilíngue de Ensino Fundamental II na cidade de São Paulo no ano de 2012.

Além dos adolescentes, com idades entre 13 e 16 anos, paulistanos e de classe alta, os participantes da pesquisa também foram duas professoras, com idades entre 32 e 40 anos, uma delas paulistana e a outra carioca. Os adolescentes da escola bilíngue, na época das observações, cursavam os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, e as jovens das aulas particulares cursavam o 2º ano do Ensino Médio em uma escola particular. É importante ressaltar que os adolescentes participantes da pesquisa iniciaram seu processo de aprendizado da língua inglesa ainda na infância e, portanto, encontravam-se em um estágio de aquisição linguística avançado. Para preservar sua privacidade, todos os participantes estão identificados com nomes fictícios.

Os registros gerados para a pesquisa referem-se a produções orais em inglês realizadas espontaneamente por adolescentes e por suas professoras. No viés da pesquisa qualitativa, é importante levar em conta o contexto no qual os enunciados ocorrem para que se possa entendê-los e analisá-los. A noção de contexto a que me refiro aqui engloba tanto os aspectos discursivos como os de interação local (FLICK, 2009, p. 298). Dessa forma, para analisar os registros, é importante observar situações em que os participantes possam falar espontaneamente, permitindo, assim, uma produção de material textual suficiente para ilustrar o contexto, segundo o qual o pesquisador deve proceder sua análise (FLICK, 2009, p. 44). As convenções adotadas para a transcrição dos registros são baseadas na seguinte proposta:

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DE REGISTROS ORAIS	
,	Pausa de menos de 02 segundos
?	entonação indicando pergunta
!	entonação indicando exclamação
MAIÚSCULAS	entonação enfática
::	alongamento de vogal
...	pausa de mais de 02 segundos
(...)	supressão de trecho da fala
((INC))	trecho incompreensível
(pi so)	transcrição duvidosa
/	marca de corte sintático abrupto
[Fala simultânea ou sobreposta
((sorrindo))	Descrição de atividade não vocal
eh, ah, hum, ahã	Pausa preenchida,

Baseado em proposta de Marcuschi (1999)

Para o recorte apresentado neste trabalho, foram selecionados alguns registros de modo a ilustrar como os participantes bilíngues acessam seus repertórios linguísticos para construir sentido. A seguir, apresento a análise e discussão dos registros.

5. Análise e discussão dos registros

A partir dos registros gerados durante as observações de aula na escola bilíngue e nas aulas particulares, delimito excertos que considero relevantes para mostrar quais equivocadas são as representações que consideram (i) a mistura entre línguas um sinal de incompetência e (ii) as marcas locais de uso do inglês um sinal de falhas no processo de ensino e aprendizado da língua.

Os dois primeiros excertos selecionados apontam para a relação intrínseca entre língua e cultura e também para o caráter multimodal da língua. Ambos excertos foram gerados durante uma aula particular para duas jovens de 16 anos, Paloma e Gabi, na qual a questão do humor seria tematizada por meio de um vídeo de um *sketch* dos *Muppets*, um programa de televisão americano muito famoso nas décadas de 70 e 80. Nesse *sketch*, os personagens faziam trocadilhos com palavras relacionadas à vaca. Como tentativa de garantir o entendimento do humor contido nesses trocadilhos, foi preparada uma atividade com o intuito de previamente ensinar o vocabulário e expressões que apareceriam no *sketch*, como, por exemplo, “heard” (verbo ouvir no passado) e “herd” (rebanho); “steak” (bife) e “stake” (risco). A atividade consistia em mostrar algumas imagens de modo a, explorando os campos semânticos associados ao animal, verificar se as alunas conseguiam nomeá-las em inglês (caso contrário, a palavra deveria ser ensinada). As imagens mostradas foram a de uma vaca, de um homem ordenhando esse animal, de um par de chifres, de um bife e de um rebanho. Vejamos, a seguir, o primeiro trecho da interação ocorrida durante essa atividade.

- (1) PROFESSORA: we're gonna talk about ah... puns... today
PALOMA: [ok
GABI: [ok
PROFESSORA: and in order for you to understand a little sketch I need to teach you some words some vocabulary,
PALOMA: ok
PROFESSORA: related to COWs... so what comes to your mind when you think of cows?
PALOMA: ((em tom hesitante)) can I say... ANYthing?
PROFESSORA: sure!
PALOMA: **PU::tas** ((todas riem))
PROFESSORA: may::be ((risos))... in english if you, if you call a woman a cow you're not calling her a promiscuous woman, maybe fat...ok?...

A associação feita por Paloma revela como o seu mapa conceitual, que lhe é conferido por sua cultura brasileira e que se manifesta no uso que ela faz da linguagem, entra em ação na hora de construir sentidos também em língua inglesa. A participante atribui ao termo “cow” (que em inglês se refere ao animal “vaca”) a conotação típica da língua portuguesa de “vaca” para se referir a uma “prostituta” ou “puta”, termo esse cujo sentido, hoje em dia, se estende às mulheres consideradas promíscuas, “fáceis” e até mesmo às meninas que flertam e “ficam” com meninos ainda que eles sejam comprometidos. Essa associação revela também o caráter machista da cultura brasileira, de acordo com a qual o comportamento de mulheres que respondem aos seus desejos e interesses sexuais é visto como desviante.

Além disso, podemos observar que o translinguismo (a interação estava ocorrendo em inglês) realizado por Paloma quando ela diz “PU::tas” só é possível porque os participantes dessa interação compartilham a mesma língua e o mesmo mapa conceitual, o que faz com que interpretem o mundo de maneira semelhante (AGAR,

1994, 2006). É por estar em interação com membros de sua cultura brasileira e bilíngues em português e inglês como ela que Paloma pôde escolher trocar a língua em uso para expressar uma representação de “vacas” possível de ser construída no interior de sua cultura. O fato de a professora e Gabi rirem junto com Paloma quando ela diz “PU::tas” é indicativo de que a cultura e as línguas em questão são, de fato, compartilhadas. Caso houvesse algum estrangeiro não proficiente em português presente na interação, Paloma teria precisado decidir se negociaria, ou não, sua *linguacultura* com a *linguacultura* desse outro optando entre fazer ou não a associação que fez ou explicá-la utilizando, para tanto, termos em inglês. Podemos notar, portanto, a versatilidade inerente ao contexto bilíngue, em que explicações podem ser poupadas e mais sentidos podem ser construídos graças ao repertório linguístico disponível.

O próximo excerto refere-se à interação que ocorreu no momento em que a professora mostrou a imagem de um par de chifres às alunas, que logo a relacionaram ao ato de um marido trair sua esposa, conotação perfeitamente aceita no Brasil.

- (2) PROFESSORA: do you know how to say this in english?
 GABI: hum... horns
 PROFESSORA: go::od!
 GABI: ((rindo)) it's like **when the:: husband jumps the wall**
 PALOMA: hum... wall, no::, it's that [thing that...
 GABI: [it's like made with... [metal but I don't know...
 PALOMA: [yes!
 PROFESSORA: fence?
 PALOMA: YE::S
 PROFESSORA: ((rindo)) when the husband jumps the fence?
 PALOMA: ((rindo)) [ye::ah
 GABI: ((rindo)) [ye::ah
 PROFESSORA: I, I'm not sure w::e have that idiom in english...
 GABI: ok, how can you say it?.[she's
 PROFESSORA: [she's, yeah... he's CHEAting on her...

Após a professora perguntar se as alunas sabiam qual era a palavra em inglês que correspondia à imagem dos chifres, Gabi tomou a iniciativa e disse a palavra em inglês corretamente (*hum... horns*), mas não conseguiu evitar a associação entre chifres e “ser chifrado”, o que equivale a ser traído em um relacionamento romântico. Gabi expressa uma conotação construída em sua cultura brasileira, a de pular a cerca como equivalente a trair, em inglês (*when the husband jumps the fence*). Apesar de a associação em si não ser evidência do machismo presente na cultura brasileira, o fato de Gabi referir-se especificamente ao marido que pula a cerca, e não à esposa ou simplesmente à pessoa, mostra que ela está inserida em uma cultura machista, em que o homem é quem tem o direito ao desejo sexual buscando atendê-lo também fora do casamento. Apesar de ambos os gêneros poderem “levar um chifre”, Gabi confere ao homem a posição de traidor, e a professora faz o mesmo.

Nesse excerto, também se percebe o caráter multimodal das línguas relatado tanto por Hall (1997)⁶ como por Canagarajah (2013). De fato, as alunas constroem um

⁶ Hall (1997, p. 18-19) considera que a definição de língua deve ser estendida para além dos sistemas escritos e falados para compreender todos os signos capazes de produzir sentido, como imagens visuais

sentido para a imagem de um par de chifres que lhes foi mostrada. Entretanto, embora elas tenham nomeado a imagem corretamente em inglês, o sentido construído para “horns” é uma possibilidade na cultura brasileira e não na de algum “falante nativo”. Nesse sentido, percebemos que, para elas, não importa a língua sendo utilizada, sua representação sobre chifres não muda: o significante pode mudar, mas o significado não.

Uma observação relevante acerca desses dois excertos é que as falantes alteram o sentido de “cow” e de “horns” para que essas palavras passem a significar “putas” (em seu sentido estendido) e “traição”. Assim, o próprio sentido de “cow” pode passar a ter uma nova conotação, e o mesmo ocorre com “horns”. Essa alteração de sentido refere-se ao que Halliday (2002 *apud* CANAGARAJAH, 2013) denominou *semiodiversidade* em oposição ao termo *glossodiversidade*, que engloba o surgimento de novas formas e variantes do inglês. Em seu capítulo sobre o inglês como translíngua, Canagarajah (2013, p. 57) aponta que a semiodiversidade pode ocorrer mesmo sem haver mudanças na forma, uma vez que “a mesma palavra ou o mesmo item gramatical pode ser utilizado para indicar novos valores e sentidos conforme eles viajam por contextos espaço-temporais diversos”. O conceito de translinguismo, portanto, ajuda-nos a entender que novos sentidos emergem de práticas semióticas. Portanto, não devemos tomar os padrões e sistemas de formas pré-estabelecidas tidas como estáveis e originais como base para a construção de sentidos, pois eles também estão constantemente passando por mudanças, uma vez que também são construídos nas práticas comunicativas.

O excerto que segue corresponde à transcrição de um trecho de interação ocorrida no 9º ano da escola bilíngue observada. Durante a discussão de um texto do livro didático adotado para essa turma, os alunos notaram que esse livro correspondia a uma série escolar inferior à sua e questionaram a professora quanto a isso. A professora concordou que o livro de fato não estava adequado e explicou que a atual coordenadora, responsável pela seleção de material didático, não havia feito tal escolha. Os alunos, então, começaram uma discussão sobre quem poderia ter escolhido o livro.

- (3) GLAUCIA: ((rindo)) look at this eXERcise!... ((dirigindo-se à professora)) this book is NOT for us!
PROFESSORA: but it's not josefa's fault... she didn't choose this book
MATHEUS: who chose this book?... who chose this book?
PROFESSORA: I think it was the person who was here before josefa
MATHEUS: I know... aquela:::...
MÁRCIO: who? who?
MATHEUS: aquela outra lá, aquela ruivinha, aque::la ((INC)) eh... como é o nome daquela lá...?
MÁRCIO: AH! I know... eh... eh... NORMA!
VÁRIOS: norma!
MÁRCIO: ((rindo)) she KNOWS the norma of the escola!
TODOS: ((gargalhadas))

Nesse excerto, podemos observar uma construção de sentido envolvendo rima, ironia e humor que só pode ser realizada e compreendida em um contexto bilíngue. Quando Márcio consegue, por fim, lembrar-se do nome da profissional que adotara o

produzidas nos mais variados meios e também sistemas não linguísticos, como expressões faciais e música.

livro para sua turma – Norma – ele faz um trocadilho para indicar que ela não agira de acordo com as orientações da instituição por meio da alteração entre inglês e português (“she KNOWS the norma of the escola!”). Podemos notar a ironia utilizada pelo jovem em seu tom acentuado em “knows”, dizendo que ela conhece as normas da escola para, na verdade, indicar que ela não as conhece. Além de o tom humorístico e irônico do trocadilho dissolver a tensão gerada por um assunto tão sério – algo característico da cultura brasileira – quanto a subestimação da turma, podemos notar o modo criativo com que Márcio utiliza seu repertório linguístico. O trocadilho entre Norma, nome próprio, e norma, substantivo comum sinônimo de “regra”, só faz sentido em português. Embora Norma também seja um nome próprio em inglês, ele não equivale ao substantivo “norm” (norma/regra). A palavra “school”, equivalente a “escola” em inglês, não rimaria nem com Norma nem com “norm”, daí a escolha de Márcio por alternar novamente para o português e utilizar o termo “escola”. É importante frisar que a compreensão da construção de sentido desse trocadilho só é possível em uma interação entre bilíngues e que o reconhecimento da criatividade e competência linguística de Márcio são provenientes de uma visão heteroglóssica de língua. De acordo com a perspectiva monoglóssica de língua, Márcio possivelmente seria considerado semilíngue, ou seja, alguém que não domina nenhuma de suas línguas.

Outro ponto interessante observado nessa interação é o caráter cordial da cultura brasileira, que aproxima as pessoas ignorando graus de hierarquia, conforme notamos na maneira como a professora refere-se à coordenadora apenas pelo seu primeiro nome (Josefa). É muito provável que, em um tipo de contexto ou de interação envolvendo “falantes nativos”, a professora fizesse uso de um axiônimo seguido do sobrenome de Josefa (Ms., Mrs. ou Miss Silva, por exemplo). Em contexto brasileiro e em interação com outros brasileiros, é perfeitamente aceitável para a professora referir-se a seu superior na escala hierárquica da escola pelo primeiro nome. Portanto, a falta de axiônimos não poderia ser considerada uma alienação linguística, pois representa uma marca cultural.

6. Considerações finais

Apesar de nossa prática de ensino e aprendizado de inglês estar baseada em uma visão monoglóssica de língua, podemos concluir, com base nas análises e discussões dos registros apresentados neste trabalho, que o resultado dessa prática, ou seja, a utilização real da língua inglesa como meio de comunicação e expressão, reflete um comportamento linguístico heteroglóssico. Por disporem de um repertório linguístico constituído de duas línguas (português e inglês), os falantes recorrem às diversas possibilidades disponíveis a eles para construir sentido de seus universos bilíngues. Como fazem parte e compartilham de uma mesma cultura brasileira, os falantes constroem suas representações de tudo o que existe no mundo baseados nessa cultura, expressando-as por meio de suas línguas. Isso quer dizer que, tanto em português como em inglês, os falantes interagem segundo as normas interacionais de sua cultura brasileira.

Centralizar nossas análises nas práticas linguísticas de indivíduos bilíngues, em vez do uso que o falante faz de cada uma de suas línguas, pode nos auxiliar a desenvolver práticas de ensino e aprendizado de inglês, e de outras línguas adicionais, que atendam melhor às necessidades linguísticas dos falantes. A noção de

translinguismo, abarcada por esse deslocamento de foco, proporciona um entendimento melhor da fluidez e da criatividade das práticas bilíngues, colocando por terra a visão de que a mistura entre línguas seja um sinal de incompetência. Além disso, a noção de translinguismo pode nos permitir ensinar e aprender inglês levando em consideração o respeito por nossa cultura brasileira e, dessa forma, deixar de considerar marcas locais de uso do inglês como falhas no processo de ensino e aprendizado.

Dada a complexidade dos contextos atuais de contato com a língua inglesa, mais importante do que voltar nossa atenção para a descrição de formas ou variantes linguísticas é focalizar as construções de sentidos desenvolvidas nas práticas comunicativas que envolvem essa língua. Já que é a prática que gera sentido, as formas mais incomuns e até mesmo violações de sistemas e normas pré-estabelecidos podem contribuir para a criação de novos sentidos. Não quero dizer que o foco nas questões de forma da língua inglesa padrão não deva ser valorizado, pois precisamos compartilhar essa língua com outras comunidades de maneira inteligível e, portanto, necessitamos de um acordo quanto ao que deve ser ensinado. No entanto, para atender às necessidades comunicativas do século XXI, é necessário que se reconheçam as novas significações construídas na imbricação das línguas e das diferentes culturas dos falantes tanto como produto do aprendizado quanto do desenvolvimento linguístico.

Ao contrário das representações sobre mistura entre línguas e marcas locais de uso construídos com base em uma visão monoglóssica de língua, os excertos evidenciam a competência e a criatividade dos participantes no uso de seu repertório linguístico, haja vista sua capacidade de utilizar suas línguas eficientemente para comunicar o que desejam, seja humor, seja uma conotação, seja uma rima. Indivíduos linguisticamente incompetentes não seriam capazes de comunicar e expressar tanto. No entanto, é necessário que adotemos uma visão heteroglóssica de língua em nossa prática de ensino e aprendizado de língua inglesa para podermos reconhecer e apreciar as construções bilíngues.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. Nova York: William Morrow, 1994. 284 p.
- BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 213 p.
- BLOOMFIELD, L. *Linguistic aspects of science*. *Philosophy of Science* 2: 499-517. Reprinted in Hockett, 1970, p. 307-321, 1935.
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics Advance Access*, Oxford, p. 1-22, out. 2012.
- CAMARGO, H. *Duas línguas e uma cultura: Traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês*. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Londres e Nova Iorque: Taylor & Francis Group, 2013. 216 p.

- CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004. 151 p.
- CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. 255 p.
- FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications Limited, 2009. 504 p.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century. A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009. 481 p.
- _____. Misconstructions in the education of language minoritized students. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Pontes Editores, 2015. p. 217-230.
- GUMPERZ, J. J. Formal and informal standards in Hindi regional language area. In: FERGUSON, C. A.; GUMPERZ, J. J. (ed.). In: *Linguistic Diversity in South Asia*. International Journal of American Linguistics, v. 3, p. 92-118, 1960.
- _____. Linguistic and social interaction in two communities. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (ed.). *The Ethnography of Communication*. American Anthropologist, v.66, no. 6, part 2, 1964.
- _____. The speech community. In: SILLS, D. L.; MERTON, R. K. (ed.). International encyclopedia of the social sciences. London: MacMillan, 1968. p. 381-386.
- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. 391 p.
- HAUGEN, E. *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953. 699 p.
- LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 159 p.
- MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. *Journal of social issues*, v. 23, n. 2, p. 1-7, abr. 1967.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999. 96 p.
- MELLO, H. A. B. *O Falar Bilíngüe*. Goiânia: Editora UFG, 1999. 178 p.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman Group Limited, 1994.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2. ed. Nova York: Basil Blackwell, 1995. 384 p.

THIERY, C. True bilingualism and second language learning. In: GERVER, D.; SINAIKO, H. W. (eds.). *Language, interpretation and communication*. Nova York: Plenum, 1978. p. 145-146.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v.30, n.6, p. 1024-1054, nov. 2007.

Recebido em: 11/09/2015

Aprovado em: 11/06/2016