

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS
v. 46, n. 2

LINGUÍSTICA: INTERFACES

ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 46 (2): p. 405-799, novembro, 2017.

REVISTA ESTUDOS LINGUÍSTICOS
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)
Faculdade de Ciências e Letras de Assis
Avenida Dom Antônio, 2100.
CEP 19.806-900 - Prédio I
Parque Universitário – Assis – SP – Brasil
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Comissão Editorial

Prof. Dr. Marcelo Módolo, Universidade de São Paulo (USP)
Prof. Dr. Oto Araújo Vale, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Profª. Dra. Luciani Ester Tenani, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP- São José do Rio Preto)
Profª. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Profª. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues, Universidade de São Paulo (USP)
Profª. Dra. Beth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Editor responsável

Carlos Eduardo Mendes de Moraes

Auxiliar Editorial

Milton Bortoleto

Revisão, normatização, revisão de língua estrangeira e diagramação

Letraria

www.letraria.net

Conselho Editorial

Aldir Santos de Paula (UFAL), Alessandra Del Ré (UNESP), Alvaro Luiz Hattner (UNESP), Ana Ruth Moresco Miranda (UFPEL), Angel H. Corbera Mori (UNICAMP), Angelica Rodrigues (UNESP), Anna Flora Brunelli (UNESP), Aparecida Negri Isquerdo (UFMS), Ataliba Teixeira de Castilho (UNICAMP), Carola Rapp (UFBA), Cláudia 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), Francisco Topa (Universidade do Porto, Portugal), Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCAR), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Ivã Carlos Lopes (USP), João Bôscio Cabral dos Santos (UFU), Júlio César Rosa de Araújo (UFC), Leda Verdiani Tfouni (USP), Lígia Negri (UFPR), Luciani Ester Tenani (UNESP), Luiz Carlos Cagliari (UNESP), Maria da Conceição Fonseca Silva (UESB), Maria Helena de Moura Neves (UNESP/UPM), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Marisa Corrêa Silva (UEM), Marize Mattos Dall'Aglio Hattner (UNESP), Mauricio Mendonça Cardozo (UFPR), Márcia Maria 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), Raquel Bello Vazquez (Universidade de Santiago de Compostela), 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 anual

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.

Anual

ISSN 14130939

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	411
NOMINATA DE PARECERISTAS	413
ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO	
Enquadres interativos e gestão do tópico discursivo em uma comunidade de práticas de afásicos e não afásicos <i>Caio Mira</i>	432
AQUISIÇÃO DA ESCRITA	
Registros de coda nasal no primeiro ano do ensino fundamental <i>Simone Rizzatto Albertini</i>	448
AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: L1	
Os passos para a construção de sentido pela criança e seu interlocutor no cenário enunciativo <i>Suzana Rosa de Almeida</i> <i>Juliana Perez Kiihl</i>	457
Compreensão de ordem de palavras por crianças adquirindo o PB <i>Leticia Schiavon Kolberg</i>	469
Sobre a dicotomia língua e fala e os erros no processo de aquisição da linguagem <i>Irani Rodrigues Maldonade</i>	482
A variabilidade inter e intra-sujeito no desenvolvimento fonológico de crianças gêmeas e não gêmeas <i>Maria de Fatima de Almeida Baia</i>	493
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E MULTICULTURALISMO	
Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória <i>Leticia Fraga</i>	505
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	
O livro didático de língua portuguesa: novas possibilidades de abordagem no ensino da sintaxe <i>Adriana Aparecida Silva</i>	516

Análise de uma proposta de produção textual do material EJA – Mundo do Trabalho <i>Karen Dias de Sousa</i>	529
O trabalho com gramática nos anos iniciais do ensino fundamental <i>Ana Luzia Videira Parisotto</i>	540
Professores de língua materna e estrangeira na sociedade tecnológica: perspectivas atuais e tendências de mercado <i>Maria Helena da Nóbrega</i>	550
Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores <i>Djane Antonucci Correa</i>	561
ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA/LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras <i>Maria Gabriela Silva Pileggi</i>	577
Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional <i>Juliana Bertucci Barbosa</i> <i>Deolinda de Jesus Freire</i>	593
FILOLOGIA	
A representação dos diacríticos em ortografias seiscentistas <i>Helena de Oliveira Belleza Negro</i>	603
Livros de mão da tradição de Gregório de Matos e Guerra: a encenação de referenciais discursivos no aparato didascálico e a legibilidade doutrinal dos poemas <i>Marcello Moreira</i>	615
FILOSOFIA DA LINGUAGEM	
O conceito de arquetônica na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica <i>Inti Anny Queiroz</i>	625
O Círculo de Bakhtin e o Idealismo Alemão: relações entre pensamento e língua <i>Taciane Domingues</i>	641

FUNCIONALISMO

- O condicional de valor evidencial no domínio jornalístico 655
Fabiana Pirotta Camargo Lourenço

LETRAMENTOS

- Análise da matriz de competência em uma aplicação real da Avaliação da Aprendizagem em Processo de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 670
Michelle Souza Prado
Daniela Nogueira de Moraes Garcia

LIBRAS

- Reflexões sociolinguísticas sobre a libras (Língua Brasileira de Sinais) 686
Angelica Rodrigues
Anderson Almeida-Silva

NEUROLINGUÍSTICA

- O uso de narrativas como método para a avaliação da compreensão na afasia 699
Sabrina Amaral Martins

- A chamada “fala telegráfica” e sua relação com as dificuldades de encontrar palavras: uma reflexão a partir de enunciados de sujeitos afásicos não-fluentes 715
Arnaldo Rodrigues de Lima
Rosana do Carmo Novaes Pinto

- A Dificuldade para Encontrar Palavras: inferências a partir da análise qualitativa de entrevistas com sujeitos idosos 730
Larissa Picinato Mazuchelli

- Variações individuais nos processos linguístico-cognitivos de envelhecimento normal ou patológico: Cada caso é um caso 745
Rosana do Carmo Novaes Pinto

- Produção de parafasias e paralexias e sua relação com as "dificuldades de encontrar palavras" (*Word Finding Difficulties*) 760
Thalita Cristina Souza-Cruz
Diana Michaela Amaral Bocatto

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

- A prática docente e os vestibulares: diálogos (im)possíveis 774
Ester Machna de Mendonça

TRADUÇÃO

Presença do *Black English Vernacular* na Literatura Afro-Americana
Laura de Almeida

787

Um novo número, em tempo.

Nos últimos anos, a revista **Estudos Linguísticos (EL)** vem passando por transformações profundas, deixando a condição de publicação de anais para inserir os trabalhos apresentados a cada seminário do GEL, pelo processo de avaliação duplo-cego, no formato de artigo científico.

A EL atualmente está avaliada pelo Qualis CAPES como periódico B-2, graças aos constantes ajustes visando a atender às regras CAPES de publicação de periódicos, que, entre outras, exigiu a migração do fluxo editorial para a plataforma OJS, incluiu a revista nos indexadores [Portal de Periódicos da CAPES](#), [DOAJ](#), [Latindex](#), [Livre](#), [Crossref](#), [DOI Foundation](#), [Ibict-SEER](#) e, aos poucos, caminha no sentido de profissionalizar o processo editorial, resultando em uma publicação **online** de três volumes anuais, distribuídos de acordo com a temática central e as discussões paralelas do evento.

Este número 46, que documenta os trabalhos apresentados no 64º Seminário do GEL, submetidos e selecionados para publicação, perfaz um total de 88 trabalhos, nas áreas de:

- ✓ Fonologia, Gramática Funcional, Gramaticalização, Historiografia Linguística, Lexicologia e Lexicografia, Línguas Indígenas e Africanas, Morfologia, Semântica e Sociolinguística e Dialectologia, formando o tomo 1 – **Descrição e Análise Linguística**;
- ✓ Análise da Conversação, Aquisição da Escrita, Aquisição da Linguagem, Educação Linguística e Multiculturalismo, Ensino de Língua Materna, Ensino de Segunda Língua / Língua Estrangeira, Filologia, Filosofia da Linguagem, Funcionalismo, Letramentos, LIBRAS, Neurolinguística, Políticas Linguísticas, Tradução, formando o tomo 2 – **Linguística: Interfaces**;
- ✓ Análise do Discurso, Linguística Textual, Literatura Brasileira, Literatura Estrangeira, Literatura Infantojuvenil, Semiótica e Teoria e Crítica Literária, finalizando com o tomo 3 – **Análise do Texto e do Discurso**.

A revista **Estudos Linguísticos** vol. 46 também rende homenagem àqueles mais recentes ex-editores, que, honrosamente passaram a integrar a Comissão Editorial. Estes “coeditores”, nesta ação, contribuem com a experiência de processos editoriais anteriores e atestam a ação já empreendida (além de atuar naquelas por empreender), na busca do constante aprimoramento das páginas a serem publicadas.

Assim, espera-se que este novo número esteja à altura das expectativas dos congressistas do GEL, assim como dos leitores e colaboradores desta publicação.

UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, outubro de 2017.

Carlos Eduardo Mendes de Moraes

Editor Responsável.

NOMINATA DE PARECERISTAS

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

ADRIANA MARCON, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

ADRIANA VIANA POSTIGO PARAVISINE, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, 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

ALCIDES CARDOSO DOS SANTOS, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, 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

ALEXANDRE PINHEIRO HASEGAWA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

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

ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

ANA CLÁUDIA FERNANDES FERREIRA, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ANA ELISA RIBEIRO, Centro Federal de Educação Tecnológica da Minas Gerais (CEFET), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

ANA JOSEFINA FERRARI, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Caoibá, Paraná, Brasil

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

ANA MARIA COSTA DE ARAÚJO LIMA, Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, 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

ANA RUTH MORESCO MIRANDA, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, 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

ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil

ANGÉLICA KARIM GARCIA SIMÃO, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, 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 MARIA GRAMMATICO CARMAGNANI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape, Paraíba, 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), São Paulo, 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, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), 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, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

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

CARLA ALEXANDRA FERREIRA, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, 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

CAROLINA QUEIROZ ANDRADE, CEUB/IEBSGO, Brasília, Distrito Federal, Brasil

CAROLINA RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

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

CIBELE NAIDHIG SOUZA, Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, Rio Grande do Norte, 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

CLEIDE ANTONIA RAPUCCI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

CLORIS PORTO TORQUATO, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

CRISTIANE PASSAFARO GUZZI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

CRISTIANE PEREIRA DIAS, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, 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

DANIEL OLIVEIRA PERES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, 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

DIVA CLEIDE CALLES, Faculdade Sumaré, São Paulo, São Paulo, Brasil

EDUARDO FERREIRA DOS SANTOS, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

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

EDUARDO PENHAVAL 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

ELAINE CRISTINE SARTORELLI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ELIANA DE ALMEIDA, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso, Brasil

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

ELIANA MARIA SEVERINO DONAIO RUIZ, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

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

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 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

ÉVERTON BARBOSA CORREIA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, 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 do Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

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

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

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

FÁBIO ELIAS VERDIANI TFOUNI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, 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 CONSONI, 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 MORAES D'OLIVO, Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (FTESM), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 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

FRANCISCA PAULA SOARES MAIA, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, 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 Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

GIOVANA G BENEDETTO FLORES, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Santa Catarina, Brasil

GISELA COLISCHONN, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 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 MARIA DE OLIVEIRA E SILVA RIO-TORTO, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), Coimbra, Portugal

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

GRECIELY CRISTINA DA COSTA, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

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

HÉLCIUS BATISTA PEREIRA, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, 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, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

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

HÉLIO MÁRCIO PAJEÚ, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, 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

JARBAS VARGAS NASCIMENTO, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

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

JEAN PIERRE CHAUVIN, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

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

JOÃO BOSCO CABRAL DOS SANTOS, Universidade Federal de Uberlândia
(UFU), Uberlândia, Minas Gerais, 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

JULIANA SIMÕES FONTE, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, 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

KÁTIA RODRIGUES MELLO MIRANDA, 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 Federal do Paraná (UFPR),
Curitiba, Paraná, Brasil

LARISSA CRISTINA BERTI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho" (UNESP), Marília, 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

LILIANE SANTOS, Université Lille (CNRS), Lille, França

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

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 José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

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

LUÍS ÁLVARO SGADARI PASSEGGI, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, 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

MAÍSA DE ALCÂNTARA ZAKIR, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, 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 (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARCELA VERÔNICA SILVA, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

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

MÁRCIA MARIA DE 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 LISBOA COSTA DE OLIVEIRA, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MÁRCIO MIRANDA ALVES, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

MÁRCIO ROBERTO PEREIRA, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

MARCO ANTÔNIO VILLARTA NEDER, Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, 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

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

MARIA APARECIDA TORRES MORAIS, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, 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 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 Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

MARIA DA PENHA CASADO ALVES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, 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 VOORSLUYS BATTAGLIA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MARIA JOSÉ BOCORNY FINATTO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 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 LÚCIA VISOTTO PAIVA DINIZ, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru, São Paulo, 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 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

MARISOL B. C. MELLO, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, 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 Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

MARLY DE BARI MATOS, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

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

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

MIRIAN HISAE YAEGASHO ZAPPONE, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

MOISÉS OLÍMPIO FERREIRA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, 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

NATÁLIA CRISTINE PRADO, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

NATANIEL DOS SANTOS GOMES, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 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), Sinop, Mato Grosso, Brasil

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

ODILON HELOU FLEURY CURADO, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, 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 CHAGAS DE SOUZA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

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

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

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

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

RAFAEL GUSTAVO RIGOLON, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil

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 do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil

REGINA CÉLIA PAGLIUCHI DA SILVEIRA, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

REGINA LÚCIA DE FARIA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil

RENATA CHRYSTINA 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

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

RITA DE CÁSSIA DALLA TARDIN, Faculdade Saberes, Vitória, Espírito Santo, Brasil

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

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

ROSELI VASCONCELLOS SEQUEIRA MANOEL, Sem vínculo institucional

ROSINEIDE DE MELO, Centro Universitário Fundação Santo André, Santo André, São Paulo, 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

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

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

TARCÍSIO D'ALMEIDA, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, 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

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

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

WELLINGTON RICARDO FIORUCI, Universidade Tecnológica do Paraná
(UTFPR), Pato Branco, Paraná, Brasil

WILMAR DA ROCHA D'ANGELIS, Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

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

Enquadres interativos e gestão do tópico discursivo em uma comunidade de práticas de afásicos e não afásicos

Caio Mira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
cmira@unisin.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1590>

Resumo

As práticas conversacionais constituem um locus privilegiado para análise dos fenômenos textuais e semânticos envolvidos na compreensão das relações entre linguagem e organização social em grupo. Nesse sentido, torna-se necessária a mobilização de categorias analíticas que abarquem a conversação em suas dimensões textuais e interativas. No âmbito do presente trabalho, as noções de tópico discursivo e de enquadre interativo serão utilizadas para a análise de situações conversacionais de um grupo de afásicos e não afásicos. O nosso objetivo é analisar a relação entre o enquadre interativo e o tópico discursivo em uma interação de um grupo de convivência de afásicos e não afásicos segundo as propriedades do conceito de comunidade de práticas. Pretendemos demonstrar como a gestão tópica é suscetível às configurações do enquadre em um contexto marcado pela especificidade de ser um espaço de convivência e de situações de uso da linguagem.

Palavras-chave: afasia; comunidade de prática; interação; tópico.

Interactive frames and discursive topic management in a community of practices of aphasics and non-aphasics

Abstract

The conversational practices are a privileged locus for the analysis of textual and semantic phenomena involved in understanding the relationship between language and social organization in groups. In this sense, it is necessary to mobilize analytical categories that allows understanding the conversation in its textual and interactive dimensions. Therefore, the discursive topic and the interactive frame notions will be the ones used for the analysis of conversational situations of a group of aphasics and non-aphasics. Our aim is analyzing the relation between the interactive frame and the discursive topic in conversational situations of aphasic and non-aphasic groups according to the properties of the concept of community of practice. In the scope of this work, we expect to demonstrate how topical management is susceptible to the frame settings of the in a context marked by the specificity of being a living space and a space for language use situations.

Keywords: aphasia; community of practice; interaction; topic.

Introdução

As afasias são, fundamentalmente, sequelas de um acidente vascular cerebral, de traumatismos cranianos ou de tumores cerebrais que afetam sensivelmente a linguagem em seus vários níveis de constituição e processamento. As afasias podem afetar as formas de articulação e produção dos segmentos fonético-fonológicos, a capacidade de ordenar sintaticamente os elementos dos enunciados, a seleção de itens lexicais em situações comunicativas, os processos semânticos de compreensão e produção (JAKOBSON, 1954; LURIA, 1981).

No entanto, a definição acima reduz o fenômeno afásico tanto no plano linguístico, quanto no interacional. Reduz porque a questão das afasias não está somente circunscrita nos domínios das alterações estruturais da linguagem humana. A concepção tradicional das afasias tem se servido de uma forte idealização de normalidade da linguagem, sendo os testes metalinguísticos e descontextualizados o terreno propício para a consolidação de uma tradição no campo da Afasiologia.

Dessa forma, as manifestações afásicas em nada se relacionariam com processos que também ocorrem na linguagem não patológica. Além disso, são diagnosticadas a partir de testes de base estruturalista e normativa que têm o pressuposto de que elas são, essencialmente, um problema da ordem de uma metalinguagem estrita, ou seja, um problema de reconhecimento das estruturas e das propriedades da língua tomada como um sistema fechado em si mesmo. Por esse viés, afasias acarretam não só a capacidade metalinguística, mas também a possibilidade de “reflexividade da linguagem que consiste numa reação de reparação e de reconstituição de processos linguísticos” (MORATO, 2001, p. 22).

A afasia não é só um problema de reconhecer e operar as unidades linguísticas, mas também um problema de ordem discursiva e sociocognitiva, pois há um quadro de instabilidades provocado por um evento neurológico e suas implicações, que vão além das sequelas neurocognitivas. Indiscutivelmente, o impacto das afasias repercute no âmbito biopsicossocial. Uma das principais consequências acarretadas pela afasia é o isolamento social que é desencadeado pela interrupção da atividade de dar forma aos conteúdos de nossas experiências e de construir aquilo que é vivido em um sistema simbólico que constitui nossa realidade (VYGOTSKY, 1984; TOMASELLO, 2003).

A partir desses postulados a respeito do fenômeno afásico, nosso objetivo é analisar a relação entre o enquadre interativo e o tópico discursivo em uma interação de um grupo de convivência de afásicos e não afásicos que apresenta as características de uma comunidade de práticas conforme preconizado por Wenger (1998). A noção de enquadre mobilizada neste trabalho é oriunda dos trabalhos realizados por Erickson e Shultz (2002) no campo da Sociolinguística Interacional. Os trabalhos desenvolvidos por Jubran (2006) no âmbito do Projeto Gramática do Português Falado serão a base teórico-metodológico da noção de tópico discursivo.

O Centro de Convivência de Afásicos – CCA

O Centro de Convivência de Afásicos, o CCA, foi concebido como um espaço de interação para o exercício efetivo de práticas cotidianas de linguagem entre os sujeitos afásicos e não afásicos a fim de contribuir para o maior entendimento da condição de afásico e oferecer alternativas para a reintegração social desse sujeito pela convivência e enfrentamento mútuo das inúmeras dificuldades que a afasia implica. Além disso, o CCA também é um espaço de pesquisa e de docência onde pesquisadores e alunos de pós-graduação desenvolvem trabalhos que abrangem a complexa relação entre os aspectos sociais e interativos que envolvem linguagem, cérebro, cognição. Os sujeitos afásicos que frequentam o CCA são encaminhados pelo Departamento de Neurologia, onde recebem todo o tipo de assistência clínica necessária. Os não afásicos que integram o CCA são amigos, familiares e pesquisadores, sendo que estes últimos desenvolvem seus trabalhos no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (MORATO et al., 2002).

Os encontros desse grupo do CCA acontecem semanalmente, às quintas-feiras, em um prédio especialmente adaptado para tal finalidade, situado nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP). As atividades do grupo são iniciadas, geralmente, às nove horas, estendendo-se até, aproximadamente, meio dia, desdobrando-se em duas partes principais, mediadas por uma pausa para o café preparado coletivamente: o Programa de Expressão Teatral e o Programa de Linguagem. O fragmento que analisamos neste trabalho é proveniente do Programa de Linguagem.

As atividades do Programa de Linguagem procuram explorar os diversos gêneros e eventos que constituem o uso da linguagem no cotidiano, tais como: diálogos, comentários, narrativas, a exposição e a discussão de notícias de jornais e revistas, as discussões sobre temas sociais e culturais diversos (principalmente de produções culturais como filmes, peças de teatro e obras literárias), comentários sobre o noticiário e a vida política do país, assim como relatos da vida cotidiana e familiar dos membros do grupo. Em outras palavras, tais atividades constituem um espaço marcado por um conjunto de rituais sociais, pelo fortalecimento dos quadros interativos, nos quais os sujeitos podem enfrentar suas dificuldades linguístico-cognitivas e estabelecer processos alternativos de significação, pela evocação de inúmeras práticas de linguagem (MIRA, 2012).

O CCA como uma comunidade de práticas

Surgido inicialmente no campo da Psicologia Social, o conceito de comunidade de práticas (doravante CP) é um componente de uma teoria social de aprendizagem (WENGER, 1998). Em meados da década de 90, esse conceito passa a ser utilizado nas teorias de construção social da identidade, principalmente em trabalhos que investigam a relação entre linguagem e gênero por meio de dados conversacionais (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992).

Wenger (1998) reformula o conceito, numa crítica aos modelos tradicionais de aprendizagem que requerem dos aprendizes a assimilação de conteúdos em contextos de salas de aulas. A crítica construída pelo autor baseia-se no argumento de que a aprendizagem é um aspecto natural e inevitável da vida, sendo uma prática situada em um contexto histórico e social. É baseado nessa concepção de prática que o autor refina o conceito de comunidade de práticas, atribuindo-lhe três propriedades fundamentais: *i*) engajamento mútuo; *ii*) um empreendimento comum; *iii*) um repertório de recursos negociáveis compartilhados acumulados ao longo do tempo (WENGER, 1998).

Essas propriedades parecem estar intrinsecamente ligadas à configuração dos encontros semanais do CCA que, devido a sua organização social e suas atividades cotidianas, pode ser considerado como uma comunidade de práticas, uma realidade linguístico-interacional que se relaciona ao incremento e à visibilidade de competência comunicativa de afásicos. Passemos agora à exposição das propriedades de engajamento mútuo, empreendimento comum e de recursos compartilhados.

A primeira delas é o engajamento mútuo (*mutual engagement*) que diz respeito à disponibilidade dos sujeitos para se reunirem semanalmente em função de um objetivo comum. Segundo Wenger (1998), as práticas de uma comunidade existem pelas relações

de engajamento mútuo de seus membros, e é por meio desta relação de engajamento que ocorrem os alinhamentos das ações interativas entre os membros

A segunda propriedade do conceito de comunidade de práticas refere-se ao empreendimento comum, isto é, à negociação de objetivos partilhados pelos participantes no curso de uma determinada prática interativa. O empreendimento comum não é um objetivo compartilhado definido *a priori*. Pelo contrário, o empreendimento comum é o resultado de um processo coletivo de negociação entre os membros e que reflete o engajamento mútuo. Nas interações do CCA, podemos postular que o empreendimento comum se configura, na realidade, no objetivo que norteia a existência do grupo: a reinserção dos afásicos em situações sociais e cotidianas que promovam o exercício de práticas de linguagem. Esse é o empreendimento comum ao qual os participantes se engajam, sendo um processo dinâmico de (re) atualização das práticas de linguagem a cada novo encontro. Assim, de acordo com Wenger (1998), o empreendimento comum das práticas interativas do CCA, a saber, o de reinserir os afásicos em situações cotidianas de linguagem, é continuamente perseguido por meio de constantes e intensos processos de negociação e de construção conjunta dos sentidos

A última propriedade do conceito de comunidade de práticas, de acordo com Wenger (1998), é o repertório de recursos compartilhados que reflete o histórico das interações dos membros de uma comunidade de práticas. Em outros termos, isto diz respeito aos recursos mobilizados pelos sujeitos na interação para a construção do significado social. Essa é a terceira propriedade que constitui uma comunidade de práticas. Os elementos do repertório são heterogêneos. Os recursos de que os sujeitos lançam mão nas negociações coletivas não são de uma única natureza. Se analisadas separadamente, as negociações podem ser vistas como um conjunto de atividades distintas e incoerentes. Tais recursos, porém, ganham coerência e função definidas quando analisados no contexto de negociação de um objetivo comum.

Os encontros semanais do CCA colocam diferentes sujeitos sociais, com conhecimentos de mundo e experiências sociais distintas, engajados num objetivo comum. O resultado dessa heterogeneidade é a diversidade de posicionamento nas atividades conversacionais, pois a própria conversação é uma prática interativa humana que não detém o caráter de simetria como condição fundamental. A conversação é um processo proposital em que os falantes executam ações coordenadas com a finalidade de atingir um objetivo comum. No entanto, apesar de haver ações coordenadas, o ato de conversar não significa necessariamente processos rigorosamente planejados e simétricos (CLARK, 1996).

O enquadre interativo *Debate* do CCA

As atividades do Programa de Linguagem configuram-se como uma reunião. Esse tipo de evento interativo, a reunião, pressupõe o direcionamento das atividades por um dos integrantes e a existência de uma pauta que organiza a ação. Durante o desenvolvimento do evento interativo “reunião”, observamos a emergência de diferentes enquadres interativos. Segundo Tannen e Wallat (2002, p. 188-189), o conceito de enquadre interativo refere-se ao

[...] que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (movimento ou gesto) poderia ser interpretada. Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta: por exemplo, será que é uma piada? Será que é discussão? Algo produzido para ser uma piada, mas interpretado como insulto (certamente podendo significar ambos) pode originar uma briga. [...] A noção interativa de enquadre, então, refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem. Dado que esse sentido é percebido a partir da maneira como os participantes se comportam na interação, os enquadres emergem das interações verbais e não verbais e são por elas constituídos.

Os participantes do CCA são capazes de perceber as alterações nas estruturas de participação que provocam a emergência de novos enquadres durante a interação. A consequência da emergência desses novos enquadres interativos é a modificação da dinâmica dos turnos e das formas de desenvolvimento do tópico.

As estruturas de participação dizem respeito aos direitos e obrigações dos participantes que são redistribuídos em novas configurações no decorrer da interação. Dessa forma, as estruturas de participação não são constituídas *a priori*, elas englobam as maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno na fala e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido, que culminam nas reorientações significativas de posições dos falantes (ERICKSON; SHULTZ, 2002).

As formas de desenvolvimento do tópico dizem respeito a quem o instaura e o conduz mediante a estrutura de participação vigente. Esses dois fatores estão atrelados ao tipo de enquadre interativo que se estabelece durante a reunião. A emergência dos enquadres e a alteração na estrutura de participação e na forma de desenvolvimento do tópico afetam sensivelmente o engajamento dos sujeitos afásicos na atividade, e também a negociação em torno do empreendimento comum do grupo. No âmbito deste trabalho, analisaremos a emergência e a configuração interativa do enquadre *Debate*.

A principal característica do enquadre *Debate* é a regularidade do desenvolvimento interacional proporcionada pelo direcionamento claro dado pelas pesquisadoras, direcionamento este que pode ser percebido pelos tipos recorrentes de ações praticadas por elas: a introdução de um tópico previamente selecionado, seguido de esclarecimentos didáticos sobre o tema para aqueles participantes que não o conhecem muito claramente e a condução da discussão por meio da distribuição de turnos.

Vale também ressaltar outro recurso compartilhado que tem grande relevância na estruturação das interações: o conhecimento prévio sobre as estruturas de participação do enquadre *Debate*. Em função de uma rotina interativa já consolidada, existe um conhecimento implícito das formas de agir que os enquadres interativos demandam. Os sujeitos reconhecem que a estrutura do enquadre *Debate* requer que suas ações, principalmente o direito à palavra e as formas de obtê-la, sejam organizadas a fim de permitir a exposição dos argumentos e o posicionamento frente ao tema.

A adesão dos participantes às práticas está relacionada ao tipo de enquadre comunicativo, à relevância do tópico conversacional na rotina do grupo, e também aos conhecimentos compartilhados necessários para o desenvolvimento do tipo de interação que o enquadre requer. Engajar-se significa, sobretudo, participar de atividades de alinhamento de ponto de vista, de produção de argumentos, de negociação.

O resultado do engajamento dos sujeitos no enquadre *Debate* é a construção conjunta dos sentidos. Este processo, na realidade, corresponde ao empreendimento comum no qual os sujeitos estão engajados, isto é, participar de situações cotidianas de uso da linguagem. No enquadre discussão, a exposição dos argumentos, o desenvolvimento do tópico e o posicionamento dos sujeitos frente à polêmica da discussão são as atitudes concretas que revelam o processo de reintegração dos sujeitos afásicos em situações cotidianas de uso da linguagem.

Segundo Vion (1992), o debate constitui um tipo de interação regida pelos princípios da cooperação e da competitividade. O equilíbrio entre dois elementos produz dois tipos distintos de discussão: as discussões cooperativas orientadas na busca de consensos e as discussões conflituosas orientadas na disputa e exacerbação de diferenças.

Procedimentos metodológicos

O recorte dos dados analisados foi realizado a partir do segmento tópico e das formas de condução dos turnos, no intuito de analisar a configuração interativa a partir dessas duas categorias conversacionais. Especificamente, os excertos apresentados neste artigo são provenientes do enquadre *Debate*.

O enfoque textual-interativo foi utilizado em nossas análises para contemplar os fenômenos relacionados ao turno conversacional e ao tópico discursivo. A escolha do enfoque textual-interativo é justificada em função da colaboração entre os interlocutores na interação oral, o partilhar de conhecimento entre ambos e o esforço e a disposição para produzir inferências e negociar os sentidos (KOCH; PENNA, 2006).

O sistema de notação utilizado na transcrição dos dados tem como base as notações já utilizadas nos estudos do projeto NURC e as marcações propostas por Marcuschi (1998) para a análise de interações orais, acrescidas de alguns elementos que salientam aspectos importantes para a análise das situações interativas envolvendo indivíduos afásicos, como a presença de semioses não-verbais (aspectos proxêmicos, expressão facial, atitudes corporais, gestualidade, direcionamento do olhar, etc.), fundamentais para a compreensão da dinâmica interativa das atividades do CCA. Para garantir a melhor compreensão dos dados, adotamos alguns procedimentos que valem ser aqui ressaltados:

- a) a identificação dos participantes do CCA é feita a partir das iniciais do nome e do sobrenome. No caso dos afásicos, as iniciais estão negritadas apenas para a visualização dos dados;
- b) o texto da transcrição é apresentado em sistema ortográfico modificado; em alguns casos, torna-se necessária a transcrição fonética;
- c) no caso de locução, são usadas as iniciais em letras maiúsculas dos participantes; quando se trata de suas condutas não-verbais ou de significação não-verbal, a descrição de tais aspectos segue entre parênteses.

Análise de um episódio interacional

As atividades do Programa de Linguagem analisadas neste trabalho tiveram como tema a questão, muito polêmica na época, da quebra de um contrato publicitário que envolvia o sambista Zeca Pagodinho e duas famosas marcas de cerveja. Esse acontecimento teve repercussão nacional pelo fato de que uma das marcas de cerveja ofereceu uma grande quantia de dinheiro para que o sambista imediatamente deixasse de fazer a propaganda da concorrência, além de arcar com o ônus da rescisão contratual.

Houve um amplo debate, veiculado amplamente nos meios de comunicação de massa, a respeito da conduta do cantor, o que possibilitou a emergência de duas posições argumentativas: uma contra Zeca Pagodinho, por sua atitude de ter violado um contrato comercial, mas também valores éticos e morais; e uma outra, favorável à atitude do cantor, por se caracterizar como uma estratégia comercial ousada e lucrativa para uma das marcas de cerveja e também para o cantor. Todos os desdobramentos desse debate foram alvos de uma intensa cobertura da imprensa. Houve, inclusive, veiculação de uma peça publicitária da marca de cerveja cujo contrato publicitário foi rompido pelo sambista, uma espécie de réplica do episódio ocorrido.

Nesse encontro, os integrantes do grupo, após os cumprimentos habituais e os preparativos do café, iniciam as atividades do programa de linguagem com o relato da pesquisadora EM a respeito de uma reportagem, lida por ela, que tratava da questão da quebra de contrato do sambista com a marca de cerveja. O relato da pesquisadora era na realidade uma indagação aos integrantes do grupo visando saber se eles tinham conhecimento deste fato e, dessa forma, permitir o engajamento do grupo na conversação. Ao mesmo tempo em que a pesquisadora EM faz essa indagação, ela já instaura o tópico da interação que demanda um posicionamento dos integrantes a respeito da questão da quebra de contrato e, conseqüentemente, o programa de linguagem adquire características e contornos claros de um debate.

O enquadre *Debate* requer uma participação ativa na interação, ao exigir que os participantes tomem uma posição argumentativa em relação ao tema da pauta proposta pela pesquisadora. As ações desenvolvidas no debate estão atreladas a sua estruturação, isto é, à regularidade no sistema de trocas de turnos, que caracteriza a estrutura de participação do enquadre, e à simetria do desenvolvimento do tópico. Procuraremos mostrar aqui como as estruturas deste enquadre forjam as dinâmicas dos turnos e o desdobramento do tópico da interação.

- 1 EM: ... fiquei sabendo...achei uma coisa muito importante...então vocês viram propaganda na televisão...propaganda na televisão..pois é
- 2 **MG:** [vimos
- 3 **JM:** a é...da Ambev né
- 4 EM:...da Ambev...fui cortar meu cabelo e li numa porção de revista falando bem e falando mal do Zeca Pagodinho ((todos se manifestam))...ele fez uma propaganda
- 5 **JM:** (SI)
- 6 EM: eu (SI) ((risos de todos, nesse momento o áudio é prejudicado))...quando a gente vai no cabeleireiro a gente fica olhando revistas tipo Caras...e ouvindo todas lá né...e aí fala ô gente...o Zeca Pagodinho...conhece ele seu S?
- 7 **SP:** [(não)
- 8 **MG:** conheço

9 EM...um sambista brasileiro...conhece né dona N...era...ele um notório bebedor da cerveja Brahma e fez

10 **MN:** [conheço

11 EM: propaganda falando bem...e recomendado né...uma outra cerveja que não Brahma a...como chama?

12 **JM:** Schincariol

13 EM...é da Schincariol chamada Nova Schin...ele tinha um contrato com essa Nova Schin que dizia que ele tinha que beber publicamente essa cerveja Nova Schin...fazer a propaganda na televisão...e que acontece...ele rompeu esse contrato...e começou a fazer propaganda da cerveja...a outra...a Brahma..por três dizem...por três milhões

14 **JM:** [a:::o contrato

Segmento 1: (1-14) – Instauração do tópico.

No segmento 1-14, temos basicamente a introdução do tópico que, conforme veremos nos segmentos abaixo, desencadeia um debate acerca de valores éticos e morais envolvidos na questão noticiada pela revista que EM menciona (linhas 1 e 4). Na linha 2, a participante afásica MG reconhece prontamente a questão relatada por EM, sem ser diretamente interpelada na introdução do tópico. A posição de interesse de MG pelo debate que o tópico introduzido por EM suscita manifesta-se de forma bem visível no decorrer do encontro. Um dos primeiros sinais do engajamento de MG ao debate pode ser visto em seu primeiro turno, transcrito na linha 2.

Assim que EM introduz o tópico da interação, representado pelo sintagma nominal “propaganda de televisão”, MG insere seu turno durante uma micro pausa no turno de EM, porém sem tomá-lo (linha 2). Dessa forma, MG reconhece o local mais propício para a sua inserção de turno, que não chega a ser uma sobreposição. O turno inserido por EM instaura o tópico que dá origem às estruturas de participação demandadas pelo enquadre interativo *Discussão*. Nesse tipo de turno, devem ser evitadas sobreposições que causem rupturas (o de instauração do tópico). Na linha 3, JM reconhece e realiza a complementação do conteúdo semântico do tópico instaurado por EM.

Na linha 4, EM detalha qual é a questão da polêmica relacionada ao sambista, de acordo com o que ela havia lido na revista. Esse turno de EM é a integração de um conjunto referencial lançado anteriormente (na linha 1). É possível perceber na linha 4, quando após dizer o nome do sambista envolvido na polêmica (Zeca Pagodinho), todos os participantes manifestam-se simultaneamente. O turno da linha 4 apresenta os enunciados que são concernentes ao conjunto de referentes que foram introduzidos anteriormente na conversa, ou seja, neste turno ocorre a integração de segmentos textuais que exemplificam os referentes enunciados na linha 1.

É a partir deste momento que efetivamente é possível perceber o engajamento à discussão, que no caso se traduz em debater os valores morais envolvidos no episódio da quebra de contrato. Em outras palavras, esse é o momento em que a atividade do programa de linguagem é decidida e o tópico é instaurado. Essa função, aqui, é desempenhada por um integrante não afásico. É frequente que EM inicie as atividades do programa, instaure o tópico e comece a distribuir os turnos por meio de perguntas, o que gera, muitas vezes, uma dinâmica de turnos baseada na estrutura de pares adjacentes. Isso

pode ser explicado em função da categorização social dos participantes na estrutura social do grupo.

Apesar de os sujeitos afásicos demonstrarem autonomia para manipular os turnos e agir no desenvolvimento do tópico, a função de gerenciar as atividades do programa, ou seja, conduzir o encontro, instaurar o tópico e distribuir e manter a dinâmica de turnos, cabe, em geral, aos participantes que são pesquisadores ligados à instituição, não afásicos. Vale ressaltar que devemos considerar em nossos dados os papéis sociais dos membros do CCA, o que, sem dúvidas, influencia diretamente as interações, especificamente na gestão do tópico. Isso pode ser explicado pelo *status* institucional do CCA, ou seja, a ligação hierárquica do centro de convivência com a Universidade Estadual de Campinas.

Ainda no momento de instauração do tópico, após as inserções de turnos de MG e JM, a pesquisadora EM continua a relatar a maneira como teve conhecimento do episódio da quebra de contrato (linha 6). Ao fazer tal relato, EM realiza também algumas distribuições de turnos, com perguntas diretas a determinados participantes, como podemos observar no segmento (linhas 6-10). Isso fica evidente nas linhas 9 e 10, quando EM indaga diretamente MN, que responde logo após uma micro pausa no turno de EM.

MG e JM demonstram ter conhecimento prévio acerca do tópico, e, assim, inserem seus turnos, os demais participantes ainda não fazem inserções de turnos. Para estender o tópico a todos os integrantes, EM adota a estratégia de dirigir alguns turnos para assegurar a participação de todos, pois o desenvolvimento do tópico ocorre em função de um processo que envolve de maneira colaborativa os participantes da interação. Tal processo é baseado numa gama de fatores contextuais e de *background* de informações prévias e de visões de mundo que são entendidos ou compartilhados durante o ato conversacional (JUBRAN, 2006).

A respeito das inserções de turnos de MG e JM, devemos salientar que ocorrem de forma mais autônoma e que obedecem ao fluxo do desenvolvimento do tópico. Essa autonomia, que pode ser percebida nas inserções de turno, ocorre, parcialmente, em função do tempo de participação no grupo e das experiências pessoais por eles vividas antes do episódio que culminou na afasia. Por exemplo, MG era uma dona de agência de viagens e sua rotina profissional demandava situações de uso da linguagem em que era requerido o conhecimento do funcionamento das regras da conversa de antecipar ou esclarecer informações que surgem durante o fluxo do tópico. JM era comerciante e tinha uma rotina de práticas conversacionais semelhante à rotina de MG. Conforme argumenta Hanks (2008), esses são os aspectos estruturados das práticas, trazidos pelos sujeitos a partir de experiências prévias, e que moldam significativamente suas ações, emergindo em novas práticas comunicativas.

Tais conhecimentos das particularidades da conversa (seja em relação à forma de transição de turnos ou às formas de desenvolvimento do tópico) não deixam de transparecer nas interações de MG e JM. Pelo fato de conhecerem tais particularidades e colocá-las em prática (conforme nos mostra o segmento 1-4), seus papéis sociais dentro do CCA são construídos a partir disso. Em outras palavras, a imagem que MG e JM projetam para o grupo é de participantes ativos que emitem opiniões próprias a respeito de diversas polêmicas. O reconhecimento dessas imagens, que são construídas antes e depois do ingresso no CCA e constantemente exibidas e reestruturadas nas atividades do programa de linguagem, exerce influência direta na forma como os participantes aderem à interação e, conseqüentemente, nas formas de desenvolvimento do tópico.

15 EM: então ele fez uma...ele quebrou o contrato e aí o povo começou a cair em cima dele...dizendo assim que ele tinha traído o contrato dele.. e dizia assim...ele se fazendo de coitado também...vocês viram isso...e na televisão ele cantando um samba dizendo assim olha né...depois que ele rompeu com essa cerveja Nova Schin...diz assim olha...a mesma coisa de você ter aí um amor de verão né...a gente tem um amor de verão e depois volta para o amor antigo...e é a mesma coisa que aconteceu comigo...voltei para a Brahma...com três milhões de dólares ((risos)) e aí tá uma

16 HM:
[mais aí é lá que ele faz pagode

17 EM:...encontrei alguns amigos assim homens que tão com essa coisa na cabeça...não sei se é por que ele ganhou três milhões de dólares ((risos))

18 ET: [e vai continuar tomando Brahma ((todos riem e falam ao mesmo tempo))

19 FC: mais aí tem uma outra propaganda da Nova Schin que com... ficou com muita raiva que o Zeca Pagodinho fez isso

20 EM: ah é e aí

21 FC: e aí propaganda da Nova Schin é assim...tem um cara..tem dois caras numa mesa de bar conversando...e o cara atrás que é a cara do Zeca Pagodinho

22 EM: [um sócia

23 FC...isso...A CARA

24 EM: [o ator que faz (SI) ((risos))

25 FC:...do Zeca Pagodinho...e o cara tá sentado atrás....e os dois estão conversando e aí um fala assim pro outro... mas ó...fala aí por um milhão de dó/um milhão de reais você fazia ou não fazia propaganda pra outra ((risos dos outros integrantes))...aí o cara fala eu não fazia não...e por dois milhões...não fazia não troco minha cerveja por nada...e por três milhões...bom pera aí ((risos))...pensando bem...aí o outro bate no cara que é igual ao Zeca Pagodinho...a:::por três milhões vale a pena

Segmento 2: (15-25) – Especificação das questões geradas pelo tópico.

Para que ocorra um debate frutífero, é necessário que haja subsídios concretos para os participantes embasarem seus argumentos e contribuírem para que a questão do debate seja expandida e, conseqüentemente, que o tópico seja desenvolvido. O segmento 15-25 apresenta a pontualização do tópico instaurado por EM no início da atividade do programa de linguagem (linha 4: EM:...da Ambev...fui cortar meu cabelo e li numa porção de revista falando bem e falando mal do Zeca Pagodinho ((todos se manifestam))...ele fez uma propaganda).

O segmento acima apresenta focalização, proeminência desse conjunto referencial no curso da interação. Ainda é possível observar que esse segmento traz vários turnos elaborados apenas pelas pesquisadoras que servem para especificar ainda mais detalhes do tópico (a descrição do episódio da quebra de contrato, a repercussão do fato e o valor monetário pago ao sambista para fazer o anúncio da outra marca de cerveja). Os turnos deste segmento são longos e simétricos, sobrepostos por turnos inseridos fora de micro pausas, mas que são nucleares, conforme a tipologia sugerida por Galembeck (1997), por trazerem elementos referenciais que contribuem para o desenvolvimento do tópico.

Em termos de análise das funções desempenhadas por sujeitos afásicos e não afásicos no intercâmbio da manipulação das estruturas conversacionais, é possível observar, nesse dado, que as funções de definição ou de centralização tópica ficam, de maneira predominante, a cargo de integrantes não afásicos. Isso ocorre fundamentalmente pelo fato de que são as pesquisadoras que definem a pauta do encontro, ou seja, definem que tipo de atividade será desenvolvida e, dessa forma, fica delineado o enquadre interativo do encontro.

- 26 **MG:** é::: foi (três milhões)
27 **EM:** três milhões...a gente fica apaixonado né
28 **MG:** é fica
29 **HM:** três milhões
30 **MG:** (fez muito primeiro)..fez muito bem
31 **EM:** você acha?
32 **MG:** fez muito bem
33 **EM:** por que a Nova Schin tá dizendo que ele não foi ético...porque ele quebrou o contrato sem avisar sem nada
34 **MG:** a::: i:::
 ---→ ((gesticula os braços, indicando descaso))
35 **EM:** é... você acha que a coisa era comercial...não tem nenhum governo moral aí?
36 **MG:** [eu também acho
37 **HM:** você acha?
38 **MG:** eu acho
39 **EM:** e aí seu M?
40 **JM:**a:::a associação de cer-vejas...com todas as...cer-vejarías do mundo...só...vai levantar...em...euros do país
41 **EM:**
[sei
42 **EM:** que Brahma agora então ...é uma cerveja internacional
43 **JM:** exatamente (3s) só vai... le...levantar e:::m euros do país...na:::da...do
44 **EM:** entendi
45 **JM:** o país... eu...euros NÉ
46 **EM:** na Europa é euro
47 **JM:**isso...euros o país
48 **FC:** ela é holandesa não é...a AmBev?
49 **JM:** exatamente
50 **FC:** a Ambev é holandesa
51 **EM:** e essa Nova Schin é aqui de Itu né...a Schincariol...(EF faz sinal de concordância com a cabeça) bom...o argumento (em torno) da discussão é esse...será que ele fez bem?

Segmento 3: (26-51) – Discussão das questões.

Após a pesquisadora FC descrever um anúncio publicitário feito pela empresa que foi o pivô da quebra de contrato (linha 25), MG dá início ao cerne do debate, ao reiterar o valor mencionado por FC e se posicionar frente ao debate de valores morais que se estabelece pelo desenvolvimento do tópico, ou seja, se o sambista agiu corretamente ao quebrar o contrato por determinada soma de dinheiro (cf. o seguimento 26-31). A transição de turnos nesse segmento ocorre por meio da estrutura de pares adjacentes, sem sobreposições e obedecendo aos LRT (Lugares Relevantes de Transição de Turno), principalmente após sinais prosódicos. Na linha 27, após o marcador conversacional “né”, e na linha 31, pela entonação descendente da interrogação. A estrutura de pares adjacentes favorece uma transição de turnos sem sobreposições, e este contexto para a transição de

turnos é reconhecido por MG, pois ela insere seus turnos justamente após as marcas prosódicas mencionadas acima.

Na linha 33, a pesquisadora EM questiona diretamente MG se ela ainda sustenta sua posição argumentativa frente ao embate ético da quebra de contrato. A partir desta linha é lançada a questão cerne que envolve todo o debate, conforme se observa no enunciado de EM (linha 35: é... você acha que a coisa era comercial... não tem nenhum governo moral aí?). Na sequência, há a reiteração da questão do debate por meio de uma transição de turnos que ainda segue a estrutura de pares adjacentes. Mesmo com as indagações de EM e HM (linhas 35 e 37), MG mantém sua posição. Tal forma de engajamento de MG na discussão pode ser considerada não só uma mera reiteração da posição moral e argumentativa de MG para esta questão, mas também uma forma de posicionamento de sua imagem perante o grupo. Ao considerarmos que o CCA se configura como um grupo socialmente organizado, a atitude de MG frente ao debate pode ser vista tanto como um exercício de argumentação, quanto como uma exibição (e legitimação) de seu estatuto de participante no grupo, constituído a partir do seu histórico de participação e da heterogeneidade da constituição do CCA.

Após o tópico ser instaurado e a questão do debate ter vindo à tona, EM novamente direciona os turnos, para que outros participantes, além de MG, posicionem-se (linha 39). No entanto, ocorre uma digressão tópica. Nesse caso, outra questão surge frente à questão principal do debate. Após ser indagado por EM para posicionar-se frente à questão principal do debate, JM lança outra questão, que ainda está inserida dentro do referente supertópico, porém, ocorre o surgimento de um subtópico. Ao invés de argumentar a respeito da questão do debate, isto é, se a conduta do sambista é justificada pela soma de dinheiro paga, JM instaura o subtópico “nacionalidade da cervejaria” (linha 40).

A colocação de JM modifica o fluxo do tópico, pois coloca em foco um fato que vai além do debate de valor da questão. Em outras palavras, o subtópico de JM é derivado do supertópico instaurado e debatido principalmente por EM e MG, porém não demanda a estrutura interativa do enquadre *Debate*, que requer um movimento argumentativo. Especificamente, no segmento 35-51 há uma mudança no fluxo interativo que influi tanto no desenvolvimento do tópico, quanto nas formas de transição de turnos. O subtópico instituído por JM coloca momentaneamente em foco uma questão vai além da discussão de valores éticos do supertópico.

É possível observar que, durante a transição dos turnos, o desenvolvimento do subtópico ocorre de forma distinta do padrão de transição observado no supertópico. Enquanto no supertópico é predominante a estrutura de pares adjacentes, com a pesquisadora EM direcionando os turnos, no subtópico observam-se turnos que são finalizados após turnos antecedentes, sem a ocorrência de sobreposições ou turnos permeados por micro pausas. A exceção é o turno de JM (linha 43), onde há uma pausa de 3 segundos, seguida de dois alongamentos vocálicos. A partir da linha 41 até a linha 49, há turnos assimétricos. A assimetria se caracteriza pelo fato de o desenvolvimento do tópico ficar a cargo de um dos locutores, enquanto o outro apenas “segue”, ou “vigia” seu interlocutor (GALEMBECK, 1997). No segmento acima, os outros participantes, que não são afásicos, inserem turnos que “seguem” o conjunto de referentes lançado por JM na linha 40. Isso pode ser considerado uma mudança no plano intratópico e na dinâmica de turnos.

O que salientamos na análise desse segmento é que o subtópico introduzido e conduzido por JM provoca a emergência de aspectos associados ao tempo real da produção do enunciado e da interação, o que acarreta a capacidade de os interactantes perceberem e prestarem atenção uns aos outros; a emergência pode ser facilmente concebida em níveis temporais diferentes. No caso desse segmento, temos a mudança de um debate entre dois participantes, conduzido pela pesquisadora EM, para um contexto em que há o conhecimento compartilhados entre os interactantes.

Ainda que, aparentemente, o CCA apresente uma configuração social definida previamente pelos papéis sociais de seus integrantes, não é possível estabelecer *a priori* quem determina as estruturas interativas ou direciona integralmente as situações conversacionais. Por exemplo, nesse segmento, o subtópico é instaurado por um afásico e os participantes não afásicos passam a colaborar com o seu desenvolvimento. Esse contexto interativo, que ocorre devido ao surgimento do subtópico e da mudança da dinâmica de turno, também demonstra que os papéis interativos são dinâmicos e não estão atrelados totalmente à configuração e aos papéis sociais dos integrantes do CCA.

Considerações finais

No âmbito do episódio interacional analisado neste trabalho, é possível constatar que o tópico é um fator da conversação responsável pela construção partilhada dos sentidos na interação, o que é importante nos dados do CCA devido à sua configuração de uma comunidade de práticas. Por isso, o tópico, no enquadre *Debate*, possibilita o engajamento dos participantes e a negociação conjunta do objetivo comum por meio de recursos compartilhados.

Podemos considerar que a adesão ao Programa de Linguagem do CCA ocorre em função de fatores semânticos e pragmáticos que sustentam o envolvimento da conversação. O enquadre interativo *Debate* exemplifica que as práticas conversacionais do CCA estão mais relacionadas ao seu conteúdo do que à forma linguística dos enunciados conversacionais. Dessa forma, o enquadre analisado tem sua organização pautada no tópico discursivo, que, por sua vez, define as formas de trocas de turno. Em relação aos turnos, os movimentos de sobreposição, finalização e reconhecimento dos momentos específicos de inserção ocorrem em função da configuração interativa do enquadre, demandada pelo tópico no contexto de uma comunidade de práticas.

O fragmento interacional que analisamos demonstra que a progressão tópica (produto do engajamento comum do grupo) ocorre na medida em que os aspectos semânticos e textuais da interação passam a ter sentido para os participantes do grupo. E esse sentido, que é conjuntamente construído na interação, configura-se como um dos principais elementos responsáveis pelo pertencimento a um grupo social. Considerando a especificidade de o CCA ser um espaço de convivência e de práticas de linguagem, é possível observar, no dado apresentado neste trabalho, que não há ausência ou presença incipiente do turno conversacional ou do tópico discursivo, ainda que encontremos formas diferenciadas do uso destas categorias conversacionais. Diferenciadas não no sentido de serem totalmente alteradas ou deturpadas pelas afasias, mas diferenciadas justamente pelo fato de que o CCA é um grupo socialmente organizado que apresenta as propriedades estruturais de uma comunidade de práticas.

REFERÊNCIAS

- CLARK, H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- ECKERT, P.; MC-CONNELL-GINET, S. Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. In: *Annual review of Anthropology*, s/l., s/ed., v. 27, p. 461-490, 1992.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, E. O “quando” em um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*, 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 125-142. (Originalmente publicado em *Ethnography and Language*, 1981).
- GALEMBECK, P. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1997. p. 88-94.
- HANKS, W. O que é contexto? In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Org.). *Língua como prática social: das relações entre língua cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 169-201.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1981 [1954].
- JUBRAN, C. C. O tópico discursivo. In: JUBRAN, C. C. A.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado culto no Brasil: a construção do texto falado*. v. 1. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 89-132.
- KOCH, I. G. V.; PENNA, M. A. O. Construção e Reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2006.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1998.
- MIRA, C. C. C. R. *Afasia e interação: uma análise da dinâmica de turnos e da gestão do tópico nas práticas conversacionais de sujeitos afásicos e não-afásicos*. 2012. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MORATO, E. M. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 143-170.
- MORATO, E. M. et al. *Sobre as afasias e os afásicos*. Subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 153-174. (Originalmente publicado em *Social Psychology Quarterly*, nº 50, 1987).
- TOMASELLO, M. *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press, 2003.
- VION, R. *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENGER, E. *Communities of practice*. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em: 18/08/2016

Aprovado em: 10/01/2017

ANEXO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	(SI)	Então é...olha deve ta com (SI)...deixa eu ver...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	Aqui (livro)...ah
Truncamento ou interrupção brusca	/	Dia pri/trinta e um de julho
Entonação enfática	Maiúscula	afaSIAS
Prolongamento de vogal e consoante	: (podendo aumentar de acordo com a duração)	Agora...a:...a Ida Maria que pesquisou
Silabação	-	Ser-vi-do-res
Interrogação	?	Pra quem você mandou isso?
Qualquer pausa	...	Ela veio qui... perguntar... veio se instruir
Pausas prolongadas (medidas em segundos)	(3s)	MS: â:::ham (3s) centro <i>indica 3 segundos de pausa</i>
Comentários do transcritor e designações gestuais	((minúscula))	Isso não... ((risos))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição	— —	Maria Éster... —.dá pra... ta longe aí né... pequenininho... eu também não enxergo direito...— Oliveira da Silva... e ela também é coordenadora
Sobreposição	[apontando o local onde ocorre a sobreposição	MG: Nova Iguaçu JM: [ah
Simultaneidade de vozes	[[apontando o local onde ocorre a simultaneidade	MN: [[eu falava.. mas NS: [[quatro ano.. deixa <i>(indica que duas conversas ocorrem simultaneamente)</i>
Indicação de que a fala foi retomada	... no início	EM: a gente ta mandando pros coordenadores e eles tão colocando onde... EM: ...nas bibliotecas...
Citações literais ou leituras de textos	“ ”	aqui... “vimos por meio dessa... desta agradecer o envio dos livros...”
Indicação e continuidade de gestos significativos, com a descrição de gestos	* início e fim do gesto* *-----* * continuidade gestual	NS: i::xi... faz tempo aqui *-----* ((aponta com o dedo))

Fonte: Elaboração própria a partir de Marcuschi (1998)

Registros de coda nasal no primeiro ano do ensino fundamental

Simone Rizzato Albertini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil
simone.rizzato@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1751>

Resumo

Neste estudo, busca-se traçar trajetórias que possam ser típicas do processo de aquisição de escrita de sílabas com coda nasal do Português. Foram observados registros e não-registros da coda nasal em produções escritas ao longo do primeiro ano do Ensino Fundamental, em escola particular. Identificamos a tendência de os sujeitos grafarem sílabas CV não-convencionalmente (“AVK” para “avenca”) nas primeiras produções e passarem a registrar a sílaba CV (“BEGALA” para “bengala”), ainda no primeiro semestre do ano letivo. Já no segundo semestre, a tendência foi a de não haver registros de sílabas CV e haver registros não-convencionais da coda nasal (“CEN” para “quem”) que flutuam com registros convencionais dessa coda (“VENTO”). Ao final do primeiro ano letivo, todos os oito sujeitos analisados flutuam entre grafar e não grafar convencionalmente a coda nasal, evidenciando a aquisição da sílaba complexa, embora ainda não tenham dominado a convenção ortográfica do seu registro.

Palavras-chave: coda nasal; sílaba; ortografia; língua portuguesa; ensino fundamental.

Registration of nasal coda in the first year of elementary school

Abstract

In this study, we had identified typical differences concerning the number of occurrences of non-registry of nasality and of unconventional nasality written registries of Portuguese language, which were performed by students of first year of Elementary School in a private school. In a brief way, we had identified the tendency of the subjects in not writing the syllables CV conventionally (“AVK” for “avenca”) in their first production and then, in started registering the syllable CV (“BEGALA” for “bengala”), still in the first half of the school year. In the second half, we identified a tendency of not registering the syllables CV and of unconventional registries of nasal coda (“CEN” for “quem”), which blend with the conventional registry of this coda (“VENTO”). At the end of the first school year, all the eight subjects analyzed stayed between writing and not writing the nasal coda, thus highlighting the acquisition of the complex syllable with coda, although not still mastering the spelling convention registration.

Keywords: nasal coda; syllable; spelling; Portuguese language; elementary school.

Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudo grafias de sílabas com coda nasal produzidas por crianças em processo de alfabetização, matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, na cidade de São José do Rio Preto (SP). Na literatura, encontram-se estudos sobre grafias não-convencionais da coda silábica feitos com base em textos escritos por crianças em fase inicial do processo de alfabetização em outra região

geográfica (MIRANDA, 2009) do país, mas não há estudos sobre o tema com dados produzidos por alunos na região do interior paulista, como o que ora desenvolvemos. Há estudos sobre o tema realizados na mesma região com base em textos produzidos por jovens e adultos (BORDUQUI, 2010). Este trabalho permitirá, em futuro próximo, comparar resultados obtidos a partir de estudos de diferentes regiões do país, por um lado, e resultados entre crianças e adultos, por outro lado.

Este artigo se justifica na medida em que poderá contribuir com reflexões teóricas acerca da aquisição da escrita, particularmente, sobre características da sílaba enquanto unidade linguística relevante para analisar produções escritas em contexto formal de alfabetização. Também poderá contribuir, de modo mais amplo, com reflexões relacionadas à prática pedagógica de professores alfabetizadores no que tange às dificuldades que enfrentam os alunos para compreender o sistema de escrita. O estudo sobre as grafias de coda nasal exige a reflexão sobre a sílaba, visto que esta é uma unidade linguística em função da qual se organizam os segmentos e, em certa medida, direciona o trabalho de alfabetização em contexto escolar. Por meio deste trabalho, demonstra-se a importância da posição que cada segmento ocupa na estrutura silábica durante o processo de aquisição de escrita.

Parte-se da hipótese de que a nasalidade é um traço associado ao nó supralaríngeo de segmento em coda silábica, como propõe Wetzels (1988). No que diz respeito aos erros ortográficos encontrados nas escritas iniciais dos alunos, Miranda (2009) afirma ser uma importante fonte de estudos para aqueles que se dispõem a abordar o complexo processo de aquisição da escrita. Ainda de acordo com a autora, os erros produzidos pelas crianças oferecem pistas sobre as hipóteses formuladas pelos aprendizes quando se deparam com o sistema de escrita que estão prestes a adquirir.

Portanto, o objetivo geral é descrever como crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental lidam com a complexidade da grafia de sílabas com coda nasal. E, no caso de haver registro da nasal em coda, o objetivo específico é observar se a registram convencionalmente ou não convencionalmente; no caso de registros não convencionais, pretende-se (i) identificar se a marca gráfica que representa a nasalidade distintiva se dá na coda, na vogal ou em toda a rima silábica; e (ii) analisar diferentes possibilidades de registros gráficos da nasalidade em Português que se mostrariam relevantes na grafia de sílabas com coda nasal na fase inicial de aquisição da escrita.

Os dados analisados foram extraídos de 17 produções escritas de oito alunos, sendo classificado em dois grupos: quatro estudantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Todos os alunos eram, na época da coleta, regularmente matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, em processo formal de alfabetização no período vespertino. Os dados foram coletados no ano de 2014, na unidade escolar Cooperativa Regional de Educação e Cultura Albert Sabin – COOPEC – que é vinculada ao sistema privado de ensino, inserida em um bairro de classe média/alta da cidade de São José do Rio Preto (SP), com horário de funcionamento no período diurno. As produções selecionadas foram produzidas sem interferência da professora no processo de registro escrito. As propostas de escrita que levaram às produções coletadas foram feitas pela professora em sala, tendo em vista o trabalho pedagógico planejado com a coordenação da escola, não tendo sido controlados previamente contextos para desenvolvimento desta pesquisa.

A seguir, abordaremos as questões teóricas que deram embasamento ao trabalho, discutindo-se a perspectiva teórica no que diz respeito à sílaba, para, em seguida, abordar conceitos da nasalidade em Português e ortografia. Por fim, trataremos da conceituação de escrita para argumentar que as grafias não-convencionais da coda nasal são indícios do cruzamento entre práticas sociais orais/faladas e práticas sociais letradas/escritas (CORRÊA, 2004).

Sílaba

A sílaba pode ser vista sob o ponto de vista fonético, pelo qual se podem observar suas características físicas, e fonológico, pelo qual se podem observar suas características simbólicas e estruturais.

Cagliari (2009) afirma que, de um ponto de vista fonético, a sílaba pode ser vista como o resultado de movimentos musculares realizados sob pequenos jatos de ar que saem dos pulmões e, portanto, como o primeiro parâmetro articulatório a ser ativado na produção de um enunciado. Ainda de acordo com o autor, é possível reconhecer três partes nesse movimento: intensificação da força muscular; limite máximo de força atingido e, por fim, uma redução progressiva da força muscular. Sendo assim, é possível observar três partes na sílaba: duas periféricas e uma parte central (núcleo), a qual corresponde ao elemento de maior sonoridade da sílaba. Segundo Cagliari (2009), as sílabas são o suporte da fala e são preenchidas por segmentos fonéticos; cada língua tem um modo de preencher as sílabas em função das necessidades estruturais.

Com relação à perspectiva fonológica, existem dois modelos de descrição e explicação da sílaba: os lineares, segundo os quais a sílaba é formada por três constituintes autônomos, ou seja, todos os elementos da sílaba estão no mesmo plano estrutural; e os não lineares, segundo os quais os constituintes que compõem a sílaba não estão no mesmo plano estrutural. Neste trabalho, optamos pelo modelo não linear defendido por Selkirk (1982), pois, além dos segmentos estarem sujeitos a processos distintos a depender da posição que ocupam na sílaba, adotamos a posição, como será visto à frente, de que, no processo de produção escrita, algumas posições da sílaba oferecem maior complexidade ao escrevente.

Os dados de escrita serão interpretados como evidência de que a sílaba é uma unidade fonológica cujos elementos se organizam hierarquicamente. De acordo com a teoria assumida, a estrutura interna da sílaba possui uma organização hierárquica universal. Nessa concepção, a sílaba possui dois constituintes imediatos, o *onset* (ataque) e a rima (compreende os nós de núcleo e coda).

O foco desta pesquisa é justamente a posição de coda silábica, segundo a proposta de Selkirk (1982). De acordo com Cagliari (2009), do ponto de vista fonético, a posição de coda silábica corresponde a um momento de redução progressiva da força muscular, o que pode tornar os segmentos que ocupam esta posição menos audíveis e perceptíveis. Já do ponto de vista fonológico, pode-se dizer que a coda não é um constituinte imediato da sílaba, mas uma ramificação de um constituinte. Essa posição da sílaba não é preenchida em todas as línguas do mundo e, nas línguas em que existe, há aumento da complexidade da estrutura silábica, devido às fortes restrições quanto a seu preenchimento.

Nasalidade em português e ortografia

Camara Jr. (1970) afirma que a nasalidade vocálica se diferencia em fonêmica (foco dessa pesquisa) e fonética. No primeiro caso, a nasalidade é contrastiva, a presença ou ausência de nasalação gera mudança de significado, como se observa em “junta” / “juta”. No segundo caso, a nasalidade é proveniente da assimilação da consoante nasal da sílaba seguinte, nesse caso não tem mudança de sentido, como em “c[ã]mada”.

Na literatura linguística, no que diz respeito à nasalidade contrastiva, não há consenso no que tange a seu estatuto fonológico. A discussão teórica a respeito do tema refere-se principalmente a dois argumentos. O primeiro é que os sistemas linguísticos apresentariam vogais nasais, o segundo é que a nasalidade resultaria de vogal oral seguida de elemento nasal. Neste estudo, considera-se que a representação fonológica de uma vogal nasal envolve vogal oral seguida de elemento nasal. No português, para representar a nasalidade ortograficamente, é preciso dois elementos gráficos: um que representa o segmento vocálico e outro que representa o traço nasal.

Na ortografia do Português, há quatro maneiras de representar a nasalidade, são elas: as letras <m> e <n> em posição de início (“mata, nata”) e de final de sílaba (“bambu, banco”); o til na última sílaba da palavra (“manhã”); o dígrafo <nh> (“minha”) em início de sílaba. Além disso, há casos em que ocorre a nasalização da vogal por contiguidade da consoante nasal na sílaba seguinte (“cama, cana, banha”). Essa nasalização da vogal, resultado de um processo de assimilação, não é representada ortograficamente.

No que diz respeito à posição de coda silábica, objeto desta pesquisa, constata-se que a nasalidade é representada pelos grafemas <m, n> e pelo diacrítico <~>. Nesses três casos, há a nasalização da vogal da sílaba em que a coda é nasal, sem ocorrer necessariamente a articulação de uma consoante nasal. Essa característica difere das nasais em posição de ataque silábico, pois, nessa posição, cada uma das consoantes representa um segmento consonantal distinto que leva à distinção de palavras, a saber: <m> representa uma consoante labial (“amo”); <n>, uma consoante alveolar (“ano”); <nh>, uma consoante palatal (“anho”).

O uso de cada uma dessas possibilidades de registro da nasalização da vogal em fim de sílaba depende de regras contextuais. É o caso do emprego de <m> em fim de sílaba ante /p/ e /b/ (“campo, bomba”) e em fim de sílaba que coincide com fim de palavra (“bom, tem”). O emprego de <n> também ocorre em fim de sílaba nos contextos complementares aos da letra <m>, isto é, <n> é empregado em fim de sílaba quando diante das demais consoantes do Português. Em algumas poucas palavras, <n> é empregada em fim de palavra, como em “hífen”. Por fim, <~> apenas é empregado em sílabas em fim de palavra (“lã, maçã”).

A heterogeneidade da escrita

Consideramos neste trabalho o caráter heterogêneo de constituição de escrita, assim como Corrêa (2004). Defende-se, portanto, que, na análise de dados de escrita, é preciso considerar o entrecruzamento entre práticas de oralidade e práticas de letramento. Entende-se as grafias não-convencionais da coda nasal como marcas da heterogeneidade da escrita. Segundo Corrêa (2001), a heterogeneidade da escrita deve ser vista como constitutiva da escrita, interior a ela, e não como uma característica pontual e acessória. De acordo com essa concepção, não se trata de uma interferência do oral no escrito, mas de uma íntima relação entre fatos linguísticos (falado/escrito) e práticas sociais (orais/letradas), portanto, a escrita constitui-se pelo encontro entre práticas sociais do

oral/falado e do letrado/escrito. Ainda para Corrêa (2001, 2004), a escrita deve ser entendida como processo e não como produto, ao considerá-la em seu processo de produção, além da relação entre oralidade e letramento, busca-se a relação entre sujeito e a linguagem, levando em consideração as representações que o escrevente constrói sobre a sua escrita, sobre o interlocutor e sobre si mesmo.

Para Corrêa (2001, 2004), existem três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita, são eles: (1) aspectos da representação gráfica; (2) pela heterogeneidade da língua; (3) pela circulação dialógica do escrevente no momento da produção do texto escrito. Em (1), a heterogeneidade é reconhecida pela oscilação que o escrevente revela entre a representação dos sons que produz em sua variedade linguística falada e a convenção ortográfica (neutralização das variações) ensinada pela escola. Em (2), reconhece-se a heterogeneidade pelo fato de a escrita ser também considerada um modo de enunciação, assim como a fala. Por fim, em (3), é possível reconhecer a heterogeneidade da escrita a partir de três eixos nos quais os escreventes circulam no processo de produção de seu texto: o eixo da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser a gênese da escrita; o eixo da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser o código escrito institucionalizado; e o eixo da dialogia com o já falado/escrito.

Sendo assim, o produto escrito aparece como o resultado do trânsito do escrevente por diferentes práticas de linguagem, tanto orais quanto letradas. Dessa forma, as marcas de escrita que se relacionam às grafias não-convencionais da coda nasal seriam indícios desse cruzamento entre práticas sociais orais/faladas e práticas sociais letradas/escritas.

Exposição dos resultados

Para exposição dos resultados, organizamo-los em função dos objetivos que orientam o desenvolvimento da investigação exposta neste artigo. Inicialmente, abaixo, apresentamos as categorias de que nos utilizamos para classificar os registros identificados: não registro da coda nasal, que inclui duas possibilidades: (a) quando há registro não convencional de sílabas CV e (b) quando há registro de sílabas CV, não sendo identificados, nesses casos, registros de sílabas com coda. Os registros escritos do Quadro 1 foram produzidos por um sujeito masculino ao longo do primeiro ano do EF.

Quadro 1. Registros de coda nasal menino

Não registro da coda nasal		Registro da coda nasal	
Não registro CV	Registro de CV	Não Convencional	Convencional
APOO; EIOA; OAOIK; AVTA	BEGALA; XITILI; DETE; BATEDO; VETO; CAZAMETO; PRETEDE; DETRO (2X)	BÃODERINHA; REFIGERÃOTE; QUÃOTA; COÃO; DONHETE; FAMTAMAS; ESCOMDIDO (3X); MÃOTEGA; HOMEN; LINPA	CANGICA; LENCINHO; COM (5X); QUEM; UM (5X); MANTEIGA; PASSANDO; POMBINHA; BRANCA; FAZENDO; LAVANDO; BRANCO; MANDEI (2X); ENTRAR; SENTA; DENTE

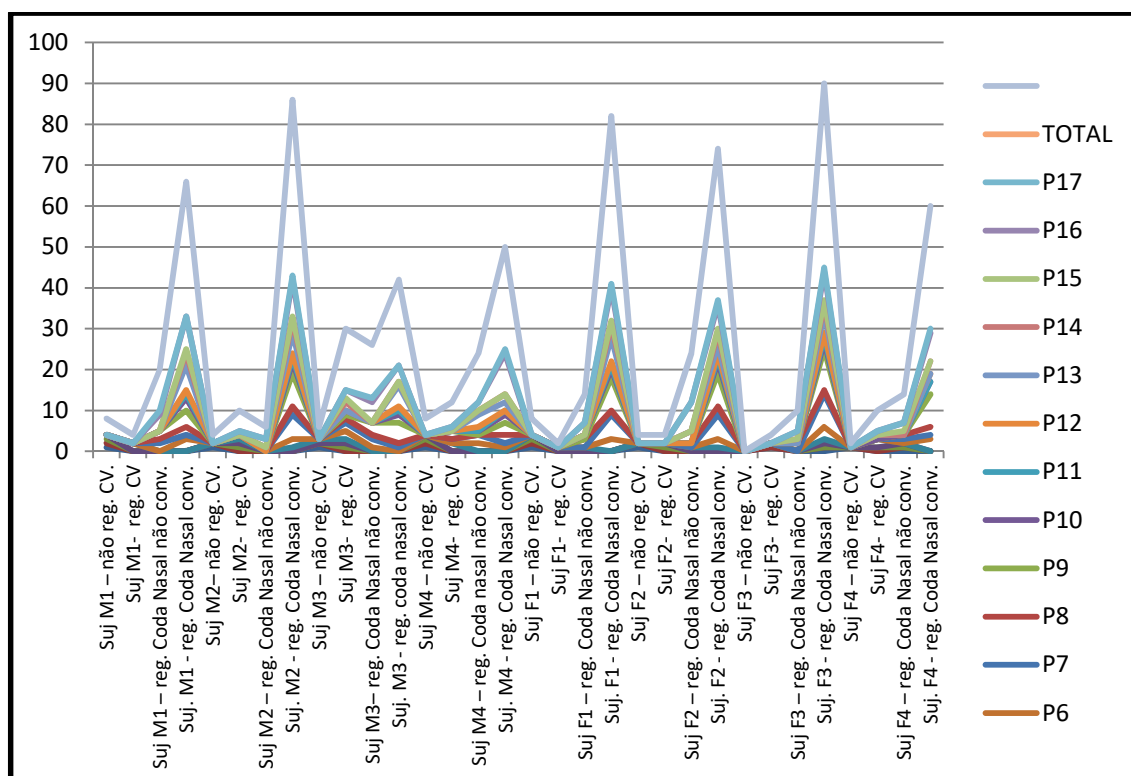
A partir da classificação das ocorrências, conforme exemplificado no Quadro 1, identificamos, por meio da Tabela 1, como se dá a distribuição dos tipos de ocorrências por sujeito.

Tabela 1. Ocorrências de dados por sujeito

Sujeito	Não registro da coda		Registro da coda nasal		Totais	
	Não reg. CV	Reg. CV	Não conv.	Conv.	Nº	%
M1	4	2	10	33	49	0,12
M2	2	5	3	43	53	0,13
M3	3	15	13	21	52	0,12
M4	4	6	12	25	47	0,11
F1	4	1	7	41	53	0,13
F2	2	2	12	37	53	0,13
F3	0	2	5	45	52	0,12
F4	1	5	7	30	43	0,10
Totais	20	38	69	275	402	0,96

Por fim, apresentamos gráfico de ocorrências desses tipos de registros ao longo do EF para os oito sujeitos analisados. São informados os tipos de registros em função da produção escrita de modo a ser possível visualizar quando ocorre cada tipo de registro.

Gráfico 1. Percurso dos sujeitos



É possível identificar a tendência de os sujeitos grafarem sílabas CV não convencionalmente nas primeiras produções e, em seguida, registrar a sílaba CV. Já no segundo semestre, identifica-se a tendência em haver registros não convencionais da coda nasal que flutuam com o registro convencional.

Análise dos resultados

Observa-se, primeiramente, que em todas as figuras não são registradas todas as posições de ataque e núcleo silábicos, sendo a coda uma dentre outras posições não registradas. Exemplo de não registro da sílaba CV: “qcgica” (cangica). Em seguida, há grafias em que são registradas as posições de ataque e núcleo silábicos, mas ainda não há registro da coda. Exemplo de registro da sílaba CV sem coda nasal: “doete” (doente), “fermeto” (fermento). Posteriormente, no segundo semestre do ano letivo, observa-se a tendência, para todos os sujeitos, tanto o registro não convencional da coda nasal, como também o registro convencional da coda nasal. Sobre os registros que representam a nasal, embora não seja empregada a grafia convencional, há o registro de coda com consoante nasal: “emtra”, “linpa”. Também há registros de base fonética de realização da coda nasal, sendo representada por uma vogal, tendo, portanto, o registro de vogal da rima e acrescentada uma vogal fonética: “seita” (senta), “rerigraete” (refrigerante). Nesse grupo, também incluímos registros não convencionais da vogal da sílaba com coda nasal: “boderinha” (bandeirinha). Nesse caso, a troca de <a> por <o> tem motivação, possivelmente, na tentativa de registro da qualidade fonética da vogal nasal [ã].

Sendo assim, todos os tipos de registros não convencionais da coda nasal que observamos foram consoante nasal <m, n> com 37 ocorrências; dígrafo <nh> com duas ocorrências; vogal <i, e> com oito ocorrências; ditongo nasal <ão> com sete ocorrências e os classificados por *outros* com 14 ocorrências, sendo eles: “denuro” (dentro) (2x); “revrigeãronte” (refrigerante); “csãtili” (chantili); “donete” (doente); “chãtili” (chantili); “boderinha” (bandeirinha); “co” (com); “prtrede” (pretende); “der” (dentro); “dertoro” (dentro); “baterdo” (batendo); “lavedo” (lavando); “melelnsi” (melancia).

No registro não convencional de nasal com consoantes <m, n>, observa-se que a criança não domina a regra contextual de emprego de <m> e <n>, mas já sabe que a nasalidade é representada por consoante nasal em um vasto conjunto de palavras. O registro não convencional de coda nasal com dígrafo <nh> representa uma nasal palatal que tem o traço [alto] e, nas palavras encontradas, é possível supor que o dígrafo represente tanto a nasalidade quanto o traço [alto] da vogal [i] que se realiza foneticamente. Cf: “donhete” (“doente”) para [doe]i]te. Já o registro não convencional de coda nasal com vogal <i, e> mostra que, no lugar da consoante nasal, há o registro da vogal fonética [i] para as palavras em que a vogal silábica é [e]. Na maioria dos dados, não há registro da nasalidade: “deite” ~ “deinte” (dente).

O registro não convencional de coda nasal com o ditongo <ão> mostra que no lugar da consoante nasal, há o registro da vogal <o> e a nasalidade é grafada com <~>. Ex. “mãotega” (manteiga). Esses registros predominam em sílabas em que a rima é [a]+coda nasal: “manteiga”. Interpretamos como indício da busca da criança por registrar a qualidade fonética da vogal [ã]. Os registros não convencionais de coda nasal menos frequentes classificados como *outros* são registros únicos encontrados na amostra considerada. Em “boderinha” (bandeirinha) e “lavedo” (lavando), há tentativa de registro da qualidade fonética de [bã] e [vã], respectivamente. A grafia da vogal [ã] passa a ser de uma vogal mais recuada e mais alta em relação à [a] e, das letras de que dispõe, a criança registra com a letra <o> em “boderinha”; já a vogal da vogal [ã] passa a ser de uma vogal anterior mais alta em relação à [a], ao registrar com a letra <e> em “lavedo” essa qualidade fonética da vogal nasal.

Em “melelnsi” (melancia), há uma tentativa de registro da qualidade fonética de [lã], sendo assim, há o registro da vogal <e> no lugar de <a> seguido do segundo registro da consoante do ataque <l> e da nasalidade por meio de <n>. É forte indício de a criança estar trabalhando com hipóteses sobre possibilidades de registro da vogal e da coda nasal. Em “csãtili” (chantili); “chãtili” (chantili); “cõ” (com), a criança grafa (~). Já em “prtrede” (pretende), o <r> em “ter” representa a coda, mas a letra migrou da coda para o ataque. Em “revrigeãronte” (refrigerante), a vogal não-convencional + coda <on> precedida pela vogal convencional com til <ã> mostra dupla marca da vogal nasal. Em “der; dertoro” (dentro); “baterdo” (batendo), ocorre a troca <n> por <r>. Em “denuro” (dentro), a grafia convencional de <den> seguida de troca “t” por “u” resulta em estruturas CV. E por fim, em “donete” (doente), a grafia não-convencional da vogal <o> (qualidade vocálica) e inversão de posição de <e> e <n> resulta em estruturas CV.

Considerações finais

Os registros escritos não convencionais dão indícios de haver ancoragem da criança na realização fonética da vogal da sílaba com coda nasal (registros como “seita”), e também em informações ortográficas sobre a representação da nasalidade em fim de sílaba (registros como “linpa”, “emtra”); e em ambos os tipos de informação (fonética e ortográfica) para representar a nasalidade (registros como “deinte”, “avenhca”). Portanto, os registros analisados dão indícios do trânsito do escrevente tanto por características dos enunciados falados quanto por características ortográficas para representar a coda nasal, sendo que o trânsito dos escreventes por aspectos fonéticos e ortográficos da representação da nasalidade do português dá pistas de como se dá a relação entre fala e escrita no processo de aquisição da escrita.

Conhecer como se caracteriza esse trânsito dos escreventes é relevante para a prática pedagógica relativa à alfabetização de crianças, na medida em que mostra que crianças que não registram todas as posições da sílaba, sendo a coda uma dentre outras posições não registradas, “qcgica” (cangica), assim como as que registram as posições de ataque e núcleo silábicos, mas ainda registram a coda, “doete” (doente), “fermeto” (fermento), ou então, as que passam a oscilar entre o registro não convencional e convencional da coda nasal estão sinalizando como se dá o processo de escrita, e, dessa forma, não se pode olhar para tais registros como negativos, e sim como processo de aprendizagem. Sendo assim, de acordo com Corrêa (2001), deve-se levar a sério a constituição heterogênea da escrita e, portanto, professores devem estar cientes de que esses casos não podem ser tratados como interferência da oralidade no produto escrito, mas sim como um processo de produção escrita do aluno.

REFERÊNCIAS

BISOL, L. A nasalidade, um velho tema. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. especial, p. 24-46, 1998.

_____. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. *Gramática do Português Falado*. v. 7. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. p. 701-742.

_____. Estudo sobre a nasalidade. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (Org.). *Gramática do Português Falado*. v. 8. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 501-535.

BORDUQUI, C. L. B. As vogais pretônicas no noroeste paulista: estudo da vogal /e/ nas sílabas VC em início de palavra. In: *58º Seminário do GEL*, 2010, São Carlos. 58º Seminário do Gel, 2010.

CAGLIARI, L. C. Um pouco da história da nasalidade: da ortografia para a fonética e fonologia. In: *X Congresso da AIL: Lusofonia tempo de reciprocidades*, 2008. Resumos. Funchal: Funchal 500 Anos, E. E. M., v. 1, p. 1-16, 2008.

_____. *Elementos de fonética do Português Brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2009.

CAMARA JR, J. M. *Problemas de lingüística descritiva*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. v. 1. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 409-426.

SELKIRK, E. O. The Syllable. In: HULST, V. der; SMITH, N. (Ed.). *The Structure of Phonological Representations (Part II)*. Dordrecht: Foris Publication, 1982.

WETZELS, W. L. Contrastive and allophonic properties of Brazilian Portuguese vowels. In: KIBBEE, D.; WANNER, D. (Ed.). *New Analyses in Romance Linguistics*. Amsterdam: J. Benjamins, 1988.

Recebido em: 17/10/2016

Aprovado em: 27/01/2017

Os passos para a construção de sentido pela criança e seu interlocutor no cenário enunciativo

Suzana Rosa de Almeida

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil
suzi.almeid@hotmail.com

Juliana Perez Kiihl

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil
julianakiihl@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1573>

Resumo

A construção de sentido da palavra não se esgota em uma referência fixa e unissignificativa (LURIA, 1986). A Teoria das Operações Enunciativas comunga essa ideia, acreditando não existir sentidos prévios à materialidade verbal (CULIOLI, 1990; DE VOGUÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011). O objetivo principal deste artigo é analisar os recursos linguísticos e contextuais utilizados pela criança para estabilizar o sentido de uma palavra. Como *corpus*, analisaremos o cenário enunciativo de duas crianças, dados pertencentes ao Banco de dados NALíngua (CNPq/UNESP-FCLAr), coordenado por Del Ré. A análise centra-se nas interações lúdicas envolvendo questionamentos, de um lado, da criança em busca da construção de um sentido e, de outro, de seu interlocutor sobre o que ela traz como sentido. Como resultado, mostramos a existência de um jogo contextual, no qual a criança constrói um sentido relacional de palavras, e sinaliza seus primeiros passos criativos no movimento de ajustamento linguístico.

Palavras-chave: Teoria das Operações Enunciativas; processo de construção de sentido; aquisição de linguagem.

The steps of meaning construction by children and their interlocutors in an enunciative scenary

Abstract

The action of building the meaning of a word is not finished in a settled reference with only one meaning, (LURIA, 1986). The Theory of Enunciative Operations agrees with this idea, claiming the non-existence of previous meanings before the act of enunciating. (CULIOLI, 1990; DE VOGUÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011). The main goal of this article is to analyze the language and contextual resources used by children to stabilize the meaning of a word. As research *corpus*, we will analyze the enunciative scenario of two children, in which the data belong to the Banco de dados NALíngua [*NALíngua Database*] (CNPq/UNESP-FCLAr), coordinated by Del Ré. On one hand, the analysis focuses on the playful interactions involving children's questioning order to build the meaning, and, on the other hand, on the interlocutor's questions on how children brought up meaning during the interactions. The analysis focuses on the playful interactions involving children's questionings in order to build the meaning and an interlocutor leading the children to comprehend the meaning they brought up during the interaction situations. As a result we intend to show the existence of a contextual game in which the children, in general, build the meanings of the words and indicate their first creative steps in the adjustable movement of language itself.

Keywords: Theory of Enunciative Operations; process of meaning building language acquisition.

Introdução

Descobrir novos lados de uma palavra era o mesmo
que descobrir novos lados do ser.

Manoel de Barros

Pensar na atividade de linguagem da criança nos convida a refletir sobre esse fenômeno de maneira interdisciplinar. Nessa perspectiva, buscamos a construção de diálogos entre diferentes esferas do conhecimento e concordamos que talvez os poetas e as crianças tenham muito a nos ensinar sobre a linguagem, pois são os que melhor sabem brincar com ela e dela usufruir (YAGUELLO, 1991).

O complexo processo de aquisição de linguagem pela criança, que prevê interação, afeto, troca, desenvolvimento cognitivo e psíquico, traz à tona a necessidade de analisar fenômenos linguísticos e intelectuais a partir de diferentes vieses, impossibilitando uma análise sob a ótica de uma única e exclusiva área de conhecimento.

Diferentes estudos são colocados em jogo quando abordamos a aquisição de linguagem, como, por exemplo, os advindos da área da educação, da linguística, da psicologia e da neurociência. Para isso, há uma exigência de nos fundamentarmos em teorias que compreendam o desenvolvimento de processos de forma ampla, que tenham em seu âmago a visão da complementaridade das diferentes áreas e busquem com elas dialogar.

Nesta investida, recorreremos a dois autores que, a nosso ver, partilham da visão de ampliar os olhares para outros campos: Luria, que se volta para a neurologia, a psicologia e a linguística, e Culioli, que explora a área da psicologia, da cognição, entre outras, a fim de possibilitar um maior entendimento e aprofundamento a respeito de um processo que envolve a linguagem, o cognitivo e o social.

Luria, pesquisador e colaborador de Vigotski, manteve a característica de pesquisa de seu mentor sobre a linguagem e o pensamento, ao considerar o caráter mediado da atividade psíquica e da origem dos processos psíquicos interiores na atividade externa e intersíquica dos sujeitos. Isto significa considerar a linguagem e o pensamento como atividades de fundo social, nas quais o homem se forma e interage com seus semelhantes em uma relação baseada na troca (BEZERRA, 2010).

O conceito de mediação, presente em Vigotski e também em Luria, aparece como imprescindível na relação entre homem e mundo, já que a troca só é realizada através do discurso, da formação de ideias, pensamentos que o homem possui sobre seu meio e utiliza para nele atuar, sendo necessário entender o signo como instrumento de mediação para tal (BEZERRA, 2010).

É fácil concordar com os autores sobre a necessidade da interação e do social no processo de aquisição de linguagem, e isso por ser evidente que é no contato com o outro, na troca, que as palavras são aprendidas e os sentidos são, por sua vez, construídos e apreendidos. Na intenção de ilustrar esse diálogo entre teorias, trazemos dois exemplos que demonstram os ajustes e a reflexão necessária, nas duas partes envolvidas, para que os sujeitos se façam entendidos e compreendam o outro. Isso porque, é na interação que nos deparamos com certas necessidades para as quais usamos atividades específicas, refletindo as condições do mundo externo no organismo, e,

elaborando informações (LURIA, 1986), experimentamos e adequamos as palavras e o raciocínio em um eterno jogo cognitivo e linguístico.

Corroborando essa visão, trazemos a Teoria das Operações Enunciativas (TOE), referencial no qual nos fundamentamos ao abordar conceitos como o de elaboração de sentido, identidade semântica da palavra e processos de representação, referenciação e regulação – processos esses constitutivos da atividade de enunciação. Com a mesma importância de Luria e Vigotski, os quais revolucionaram o modo de se fazer pesquisa na área da psicologia, Antoine Culioli também trouxe para sua época e contexto de pesquisa em semântica uma abordagem distinta, que postula um modo diferenciado de analisarmos a unidade linguística, seus sentidos e a maneira como a significação se elabora nos enunciados.

Portanto, a atividade de linguagem é o principal objeto de sua teoria, que, assim como Vigotski, entende o pensamento e a linguagem como “questão fulcral de toda a psicologia do homem e leva diretamente o pesquisador a uma nova teoria psicológica da consciência” (VIGOTSKI, 2010, p. XIX), visto Culioli propor uma nova possibilidade para o que se entende como cognição e para o modo como se dá sua relação com a produção linguística.

Neste trabalho, buscamos apresentar as contribuições dos referidos autores sobre o processo de construção de sentido na fala infantil, cujos cenários enunciativos são marcados pelos passos da criança na linguagem, os quais incluem o brincar com as palavras e a criação de imagens a partir de uma língua entendida intrinsecamente como dinâmica, o que nos auxilia a refletir sobre o próprio funcionamento da atividade de linguagem humana.

Conforme mencionado, ao trazer dois exemplos de situações reais de interação com crianças, temos o objetivo de analisar os recursos linguísticos e contextuais mobilizados por elas para estabilizar o sentido de palavras e expressões, estabilização necessariamente vinculada aos movimentos de ajustamento presentes em toda forma de interação e diálogo. Consideramos que é possível, com essa análise, observar que toda vivacidade encontrada na língua se apresenta em interface com a amplitude da experiência humana, pelo fato de a fala direcionada à criança incluir seu contexto familiar, histórico, social e cultural.

Das contribuições de Luria

A psicologia sempre se preocupou com o papel da linguagem na comunicação entre sujeitos e também na formação da consciência, já que, diferentemente de outros animais, o homem consegue ir além da percepção do que o circunda dada a sua capacidade de abstrair. Esta característica humana ultrapassa os limites de uma experiência sensorial imediata, abrindo a possibilidade para a formação de conceitos abstratos (LURIA, 1986), os quais são desenvolvidos ao longo de nossas vidas.

Reconhecendo a importância da linguagem para além da comunicação, o autor buscou apreender a gênese da linguagem tanto no ser humano (ontogênese), quanto ao longo da história (filogênese), concluindo que, ao homem, é permitido analisar e tirar conclusões com base em seu raciocínio e não por meio de experiências imediatas e individuais. Nisso, a linguagem revela-se absolutamente fundamental, já que lhe confere

a capacidade de pensar e concluir sobre fatos que ele não efetivamente experimentou ou viveu.

Essa habilidade de operar sobre um plano abstrato – plano que só existe pela linguagem – motiva Luria a entender a relação entre consciência e expressão linguística, ou como propõe em seu livro, entre pensamento e linguagem. Discípulo e colaborador de Vigotski, Luria (1986, p. 20-21) parte da tese desse autor de que,

[...] para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem, é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento ‘categorial’, não nas profundezas do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem.

Portanto, considera a interação do sujeito com a realidade – pautada na linguagem – seu campo de pesquisa, partindo do fato de que os sujeitos se deparam com diferentes necessidades para as quais demandam certas atividades próprias para refletir as condições no mundo externo¹ no organismo, elaborando informações e conhecimento.

Essa busca de respostas através da interação entre sujeito e seu entorno a fim de compreender as condições do mundo externo no interno advém de seu referencial teórico de base, a psicologia marxista, a qual considera que as origens do pensamento abstrato e do comportamento categorial necessitam ser buscadas fora do homem, isto é, nas formas sociais de sua existência histórica. Desta maneira, estabelece-se uma análise científica determinista nas chamadas formas complexas de atividade consciente do homem, investigando as origens da consciência na relação deste homem com a realidade, em sua história social (história esta absolutamente conectada com o trabalho e a linguagem), o que diferencia esta vertente da psicologia tradicional da época, para a qual as origens da consciência humana estariam na alma ou em mecanismos cerebrais.

O trabalho, considerado pelo autor como origem da necessidade de elaborar essas informações e passá-las adiante, inaugura o que Luria (1986) chamou de “pensamento abstrato categorial”, ação esta que, inicialmente, possuía um caráter “simprático” por estar ligado à prática, isto é, ao que podia ser visto e/ou presenciado. Aos poucos, no entanto, a linguagem tornou-se um instrumento decisivo do conhecimento humano pelo qual o homem conseguiu superar os limites da experiência sensorial (do aqui e agora) para uma individualização das características dos fenômenos, por meio da formulação de generalizações e da elaboração de conclusões, a partir de informações, e da compreensão de situações ou da função de objetos que não conhece, entre outras ações.

Com isso, o autor introduz um dos temas estudados por Vigotski: a construção de conceitos através dos processos de abstração e generalização que a linguagem nos

¹ Luria (1986) utiliza as pesquisas de Bernstein, Miller, Galanter, Pribam e outros sobre os sistemas biológicos elementares e a forma como eles interagem com o meio ambiente em um processo de intercâmbio de substâncias (com a absorção e assimilação das que são necessárias e excreção das substâncias que não mais colaboram com o organismo ou não podem ser aproveitadas) para fazer uma analogia com o objeto de pesquisa da psicologia como integração do mundo externo e interno. Dando continuidade à pesquisa, os autores consideram que, nos níveis fisiológicos mais complexos, a base da vida se dá na integração dessas circunstâncias externas e internas.

oferece em situações enunciativas. Esta construção de conceitos com a qual nos deparamos, desde a mais tenra idade, é algo de interesse de psicólogos, pedagogos e linguistas no que tange ao processo de aquisição de linguagem.

Em consonância com tais reflexões, pode-se afirmar que é em nossas representações que está a chave para se compreender o sujeito diante de sua própria linguagem e história. A palavra consiste assim, para Luria, no elemento fundamental da linguagem, na matéria-prima de que dispõe o sujeito para construir, em sua fala, o sentido simbolicamente mediado pela cultura².

Das contribuições de Culioli

A Teoria das Operações Enunciativas, fundada por A. Culioli, constitui-se como uma teoria da enunciação na medida em que adota como objeto de análise o próprio enunciado. O termo *operação* é sustentado pela premissa de que o valor referencial do enunciado não é dado, mas, sim, construído por um conjunto de operações de natureza da linguagem (FRANCKEL; PAILLARD, 2006). A enunciação diz respeito, assim, ao funcionamento da atividade de linguagem, e, ao pensar nessa dinâmica, Romero (2010) aponta a necessidade de atribuímos à matéria semântica da palavra uma natureza relacional e abstrata, o que se conhece por “sentido”, consistindo em algo não estabilizado e não acabado fora da integração da palavra em um enunciado.

Na perspectiva culioliana, a atividade de linguagem é permeada por três processos fundamentais, sendo eles a representação, a referenciação e a regulação.

No processo de representação, a linguagem é constitutiva de uma forma de pensamento. Ela constrói representações mentais de uma determinada natureza, que compreendemos como o sentido do que expressamos, construímos e compreendemos quando falamos, escrevemos, lemos e interpretamos. Ao pensar nessa perspectiva, atribuímos ao sentido uma natureza relacional e contextual³, como dissemos, não previamente dado. Isso mostra que a linguagem não pode ser entendida como um “instrumento, uma tradução ou um código que permitiria passar do pensamento ao verbo (supondo-se que pudéssemos saber ao certo o que é “O pensamento”)” (DE VOGUÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11-12).

A esse respeito, importa dizer, ainda, que

[...] as representações mentais são organizadas a partir das experiências que elaboramos desde nossa infância mais longínqua, que construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com o outro, do fato de pertencermos a uma cultura, do interdiscurso no qual nos banhamos (CULIOLI, 1990, p. 21).

² Poderíamos, aqui, resgatar as contribuições de Benveniste, para quem a linguagem oferece o modelo de uma estrutura relacional, no sentido mais literal e mais compreensivo, ao vincular, “no discurso, palavras e conceitos, e produz[ir] assim, como representação de objetos e de situações, signos que são distintos dos seus referentes materiais.” (BENVENISTE, 1976, p. 30).

³ Vale a pena ressaltar que, ao falarmos em uma natureza relacional e contextual, refutamos o posicionamento para o qual o contexto da enunciação seria o responsável pela significação. Não se pode dizer que esse contexto seria determinante para a “modificação” de um significado já preexistente de uma palavra ou expressão.

A referenciação consiste em operações por meio das quais a linguagem permite dizer algo do mundo. Incluem os arranjos de formas derivadas da materialidade das línguas constituindo-se em um modo particular de apreender este mundo. Assim, este modo de dizer aponta uma “lacuna a se preencher ou reformular, apreendida sempre entre o informulável e o formulável [...]. É uma construção, o mundo apreendido como dito do modo como é dito [...]; o mundo, quando da ordem do dizer, é, então, o lugar em que se exprime o irredutível distanciamento entre o dizer e o querer dizer, de todas as maneiras possíveis de expressão (sofrimento, falha, criatividade, recurso poético, reformulação, gaguejos” (DE VOGUÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 12), dentre outros recursos.

Já a regulação evoca o jogo de relações entre posições enunciativas construídas nos e pelos enunciados. Tais posições não se configuram como oriundas de indivíduos em sua singularidade de sujeitos, mas do que os enunciados, como arranjos formais que são, permitem reconstruir em termos de sentido. Essa reconstrução, necessariamente variável que se dá na interlocução, desencadeia um processo de ajustamento que conduz a negociações e diferentes estabilizações semânticas (DE VOGUÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 12). Evidenciamos, com esse processo, o modo pelo qual o dizer da criança se vê regulado pelos enunciados, o modo como (re)constrói sentidos em função do que a sua produção verbal diz do mundo e representa nos enunciados.

Salientamos, nessa perspectiva, que o sentido de toda produção verbal, seja esta mediada pela expressão oral, escrita ou gestual, deve ser buscado no próprio desenrolar do processo de enunciação, na interação entre a unidade e seu(s) contexto(s), o que faz com que os sentidos se encontrem em um permanente processo de construção e estabilização enunciativas (ROMERO, 2010). É por concordarmos com isso que tendemos a falar em “identidade semântica” das unidades linguísticas, visto a capacidade de construção de significações ocorrer ao se enunciar.

Por fim, o jogo dialético entre representação, referenciação e regulação configura o processo de construção de significação no e para o sujeito e aponta, igualmente, para uma particularidade da atividade linguística: o que a sustenta é um funcionamento dinâmico, constituído por ajustamentos intersubjetivos, por unidades dotadas intrinsecamente de variação e pela não existência de sentidos prévios à materialidade verbal. Esse jogo diz, portanto, a flexibilidade necessária à atividade enunciativa, ao mesmo tempo em que exige estabilizações oriundas do pôr em uso da língua em enunciados.

Uma análise sobre os cenários enunciativos infantis

A fim de apresentar exemplos deste jogo permanente entre os três processos citados, trazemos dois cenários enunciativos como *corpus*, que integram o banco de dados NALíngua (CNPq/UNESP-FCLAr), coordenado por Del Ré. As análises propostas centram-se nas interações lúdicas envolvendo contextos em que se observam, no primeiro, o questionamento da criança em busca da construção de um sentido no diálogo e, no segundo, o questionamento do interlocutor direcionado à criança sobre o que ela traz como sentido, problematizando a construção da significação. Tais cenários são ilustrados a seguir.

Cenário enunciativo 1: criança de 6 anos e 7 meses

Na situação observada, há um jogo de perguntas e respostas, com cartas e ilustrações, com o qual pai e filha brincam, sentados ao chão. O jogo envolve questões sobre diferentes temáticas (história, atualidades, conhecimentos gerais), devendo, cada participante, escolher uma temática preferida e responder perguntas sobre ela. A criança escolhe com frequência a temática da *Turma da Mônica*, aparentemente por se interessar pelos personagens, assim como conhecê-los com maior propriedade do que, por exemplo, a temática de conhecimentos gerais. Como se vê no diálogo abaixo, após retirar uma carta sobre o Chico Bento, o pai questiona a filha com as informações da ficha de pergunta:

Pai: Qual é o passatempo do Chico Bento?

Filha: O que seria passatempo?

Pai: Passatempo é aquilo que você gosta de fazer.

Filha: Ah! Então o passatempo do Chico Bento é comer goiaba.

Pai: Ah! Eu aceito essa resposta.

Com base na interação ilustrada acima, notamos que a construção de sentido é mediada pelo mundo das palavras e por movimentos discursivos ajustáveis entre criança e adulto. A palavra não deve ser entendida como um rótulo que traz um sentido, designa um objeto ou postula uma qualidade isolada. Na realidade, a identidade semântica da palavra é revelada no ato enunciativo e requer um enfoque muito mais amplo de seu funcionamento.

Tradicionalmente, o sentido da palavra *passatempo*, conforme encontramos em dicionários, pressupõe uma “ocupação agradável a que a pessoa se entrega para passar o tempo; divertimento”⁴. Este conhecimento que os dicionários nos trazem é de grande importância para a compreensão de palavras novas ou de outra língua que não a nossa. Sabemos, porém, que não podemos considerá-lo como um significado dado e fixo, sem a possibilidade de variação de sentido ao longo do tempo ou em diferentes situações de interação. Diferentemente de nosso entendimento sobre a significação como algo construído, modelos tradicionais que sustentam a existência de traços semânticos, ainda comumente observados nos domínios da aquisição da linguagem e da semântica lexical, repousam no princípio de que o sentido das palavras se caracteriza por meio de *semas*, *traços semânticos* ou ainda *átomos de sentido*.

A posição teórica adotada neste trabalho difere de tais modelos e tem seus fundamentos, de um lado, em uma perspectiva enunciativa da aquisição de linguagem, mais precisamente, na concepção construtivista da significação inspirada na Teoria das Operações Enunciativas, de outro, nas reflexões advindas do campo da psicologia, especialmente da teoria de Luria (1986).

Portanto, retomando a situação descrita, percebemos que a criança não compreendeu o conceito de “passatempo”, e por isso questionou o pai, em busca de uma definição, para que então pudesse formular sua resposta. O pai, ao definir passatempo

⁴ BECHARA, E. (Org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa*. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 2011.

como “o que você gosta de fazer” abre precedente para que a filha responda “comer goiaba”, já que, nas histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, o personagem Chico Bento aparece com frequência buscando e comendo goiabas.

Ampliando nossas reflexões, ao dizer “Eu aceito essa resposta”, o pai não está simplesmente dizendo “É isso mesmo!” ou então “Você acertou!”. O aceitar a resposta permite que se interprete a fala do pai como alguém que, por um momento, teve que avaliar se a aceitaria ou não, se o que foi dito pela filha poderia ser pensado como algo que define o que vem a ser “passatempo”. Por fim, entendemos que o pai valida o que foi dito pela criança, pois, na interação produzida, com a definição dada por ele, a criança, por meio de processos de representação e referenciação, formulou a hipótese de que “comer goiaba” (um hábito, um gosto, mas que, em uma dada perspectiva, dificilmente seria definido como “passatempo”) poderia ser chamado de “passatempo do Chico Bento”.

Neste caso, percebemos que o pai foi parcialmente obrigado a aceitar a resposta, que poderia não ser a resposta correta ou, pelo menos, a esperada pelo jogo (como brincar com amigos, subir em árvores, dormir, etc.), pois foi a sua explicação (“Passatempo é aquilo que você gosta de fazer”) que deu abertura para que a criança chegasse a uma conclusão que a fez pontuar no jogo.

Dizer “Eu aceito a resposta” passa, no entanto, por uma posição em que a resposta poderia, finalmente, ter sido recusada e não o foi. Neste contexto, há uma análise sobre a atividade de linguagem que nos remete à construção de sentido que o próprio pai poderia atribuir à palavra “passatempo” (e, que, de modo ou de outro, aproxima-se de uma ocupação agradável a que a pessoa se entrega). Ele só não falou que esse algo que a gente gosta de fazer faz passar o tempo.

Ressaltamos aqui a ocorrência da interligação entre os processos de representação, referenciação e regulação, de modo que as representações emergem do esforço imaginativo da criança sobre o personagem Chico Bento, o que ela sabe sobre ele e que lhe permitiu dizer algo sobre o seu passatempo, elaborando um conceito de “passatempo” na interação com a resposta dada pelo pai. O processo de regulação é mediado pela fala do pai, o qual, ao atribuir uma resposta flexível ao questionamento da criança, lhe possibilitou construir um sentido para a palavra estimulado pelo cenário da turma da Mônica. Tal aspecto fica claro ao aceitar a resposta, o que permite a emergência da estabilização de sentido, sentido este que só foi estabelecido de acordo com a definição (como dissemos, aberta) que o pai deu à sua filha.

Esses movimentos ajustáveis presentes nas falas entre pai e filha viabilizaram a construção do conceito de “passatempo”, como colocaria Vigotski e Luria, ou do sentido de “passatempo” como apontaria Culioli, acontecem na interação, na enunciação. Vale destacar a relevância da conduta do pai, na medida em que ela contribuiu não só para a construção pela criança de questionamentos, como também a estimulou a adquirir, utilizar, construir e transformar os sentidos da língua, evidenciando sua essência dinâmica. Isso justifica nossa apreciação pela análise sobre a atividade de linguagem, e em refletir, simultaneamente, sobre os domínios teóricos da

TOE⁵ aplicados nos estudos sobre aquisição, em especial, quando destacamos a conduta ativa da criança na produção de uma rede de sentidos que o cenário enunciativo evoca.

Do ponto de vista psicológico, por sua vez, a palavra não se esgota em uma referência fixa e unissignificativa. Tanto o processo de denominação, quanto o de percepção da palavra na realidade deve ser, portanto, examinado como um complexo processo de escolha necessário do “significado da palavra”, entre tudo o que ela evoca (LURIA, 1986).

Cenário enunciativo 2: criança de 5 anos e 10 meses

Na situação em que ocorre essa interação, a pesquisadora está ao lado da criança e elas olham um livro de adesivos manejado pela criança. A pesquisadora pergunta à criança sobre uma página específica, em que há um desenho de um palhaço feito com adesivos, completando a figura (trata-se de uma brincadeira de colar adesivos em uma dada figura). A criança, então, inicia o diálogo, presente em Del Ré (2003):

Criança: e esse (o palhaço do outro lado da folha) esse daqui (olha sorrindo para pesquisadora)

Pesquisadora: (sorrindo) ahn

Criança: o olho... é quebrô (ri e olha para pesquisadora)

Pesquisadora: (ri) ahn

Criança: (sorrindo) o olho machucô: (risos)

Pesquisadora: (rindo) como é que é um olho quebrado?

Criança: aqui oh (apontando para o olho do palhaço)

Pesquisadora: ahn

Como dissemos, a criança mostra uma página em que há um palhaço com adesivos completando sua figura (como partes do rosto, adereços, etc.). Porém, nesta imagem específica para a qual a criança chama a atenção do adulto, um dos adesivos que representaria o olho estava ausente/danificado.

É interessante notar, nesse exemplo, que a criança, por um lado, constrói um enunciado sabendo, pelo sorriso que dá, que faz um uso inusitado do emprego de “quebrar”, já que, em nossa representação usual, um olho humano não é passível de ser quebrado. Considerando, no entanto, que o diálogo aparece em uma situação de colagem, em que se espera que os adesivos constituam a figura do palhaço, dizer que o olho quebrou pode apontar justamente para uma “partição” em relação ao todo: naquele ponto representado pelo “olho do palhaço”, algo está destruído em relação à totalidade da figura do palhaço; ou, então, algo fez com que a “inteireza” representada pelo

⁵ Assim, para a Teoria das Operações Enunciativas, a existência de traços semânticos, bem como a normatividade atribuída ao funcionamento da língua, é questionável. Isso implica dizer que, na interação dialógica, toda construção de sentido ocorre por meio de processos de ajustamentos intersubjetivos, modulações e jogos contextuais entre os (co)enunciadores. É por isso que não podemos afirmar o sentido de “passatempo”, mas construí-lo a cada enunciado e, se assim desejarmos, analisar as possibilidades de construção para então compreender sua identidade semântica, isto é, o que lhe é próprio do ponto de vista de sua matéria semântica que lhe permite ser enunciado em alguns contextos específicos, contextos que não são quaisquer.

palhaço não fosse plenamente apreciada pela criança: no olho, há uma falha ou um defeito (ROMERO, 2010).

A pesquisadora não valida o enunciado como “Poxa, realmente o olho quebrou!”, ela apenas diz “ahn...” rindo. Sua atitude, no entanto, parece ser suficiente para que a criança, antes mesmo de ser questionada sobre como um olho poderia quebrar, traga em sua fala, na sequência, um movimento ajustável, reformulando o enunciado: “o olho machuco”. Em outras palavras, neste enunciado, a criança parece ajustar a sua fala anterior, referente ao olho quebrado, apresentando a partir da reação do adulto, no enunciado reformulado, o olho como parte do corpo humano que se machucou, na tentativa de também se fazer entender.

Aproveitando esse momento de reformulação, a pesquisadora questiona a criança sobre como seria então um olho quebrado, e, aparentemente mais segura com sua conclusão de que quebrado também aproxima-se de machucado, uma parte em relação ao todo do desenho do palhaço, ela mostra novamente a imagem.

O ponto central de nossa análise é, novamente, observar esse movimento ajustável conduzido pela criança em interação com seu interlocutor, em especial, quando se utiliza de seus próprios recursos linguísticos para estabilizar o sentido de uma palavra. Um dos recursos utilizados, e que observamos nos dois cenários, é o contexto lúdico que parece estimular as duas crianças a utilizar elementos de sua imaginação, denotando a sua capacidade de apreender a dinamicidade ligada não só ao processo de aquisição da língua materna, mas também ao seu funcionamento.

O jogo de relações entre as posições enunciativas construídas no enunciado conduziu as reflexões estimuladas pela TOE sobre a atividade de linguagem, destacando os elementos dinâmicos e maleáveis estabelecidos na interação contextual que compõem a construção de sentido e caracterizam o funcionamento da língua.

Assim, os exemplos ilustrados acima dão pistas da compreensão apresentada pelas crianças quanto à delimitação do uso da língua e do sentido construído em cada interação. Observamos ainda que os contextos de questionamentos e respostas, tanto da criança ao interlocutor, quanto do interlocutor à criança, revelaram-se como elementos linguísticos importantes e motivadores, estimulando a produção verbal, bem como a estabilização do sentido de algumas palavras naqueles contextos específicos. A partir de um jogo contextual, a criança se apresenta capaz de construir um sentido relacional de palavras e expressões e sinaliza seus primeiros passos criativos na língua e no movimento ajustável que caracteriza o seu funcionamento.

Considerações finais

Percebemos, nos enunciados infantis, a presença de movimentos ajustáveis em que se veem elementos da imaginação da criança em diálogo com o seu meio e com todas as reconfigurações linguísticas possíveis. Neste contexto, as crianças apresentam-se como sujeitos ativos, no processo de aquisição e na produção enunciativa.

Por meio do contexto de questionamentos, as crianças não só se expressaram com seus recursos linguísticos, como os transpuseram para cenários enunciativos, atribuindo-lhes novos sentidos em cada produção verbal, sendo os aspectos relacional e

contextual, certamente, recursos fundamentais a serem analisados na construção de sentido viabilizada pela língua(gem).

A partir do aporte da Teoria das Operações Enunciativas, foi possível analisar a atividade da linguagem infantil, observando, nos cenários enunciativos 1 e 2, como as crianças construíram esferas mentais representativas de uma determinada natureza produzindo sentido, como os arranjos derivados da materialidade da língua foram utilizados por elas para dizer algo sobre os questionamentos.

Nessa perspectiva, enfatizamos a importância da abertura da ciência psicológica a diálogos com ciências como a linguística, promovendo a possibilidade de apropriação de análises sobre o funcionamento da linguagem que, a nosso ver, podem colaborar para a construção de uma rede de sentido flexível que liberte a língua de atribuições estáticas, perspectiva essa que não é coerente com a vivacidade da atividade linguística e das possibilidades que a língua tem de se alterar ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. R. de. *O brincar e seus tons: reflexos do lúdico no processo de aquisição da linguagem*. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2015.

BECHARA, E. (Org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BENVENISTE, E. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: *Problemas de linguística geral*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri, revisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo, 1976.

BEZERRA, P. Prólogo do Tradutor. In: VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. VII-XIV.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, A.; NORMAND, C. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys, 2005.

DE VOGUÉ, S.; FRANCKEL, J. J.; PAILLARD, D. Prefácio. In: DE VOGUÉ, S. et al. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. São Paulo: Contexto, 2011.

DEL RÉ, A. *A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico*. 2003. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FRANCKEL, J. J.; PAILLARD, D. *Aspectos da Teoria de Antoine Culioli*. Tradução de Daniel Costa da Silva. Organon: Porto Alegre, 2006. Disponível em: <seer.ufrgs.br>. Acesso em: 09 jul. 2016.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Artmed, 1986.

ROMERO, M. Um possível diálogo entre a teoria das operações enunciativas e a aquisição: identidade semântica e produtividade discursiva. *Alfa*, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 475-503, 2010.

_____. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, p. 152-163, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YAGUELLO, M. Ah, dedica-se à linguística! In: YAGUELLO, M. *Alice no país da linguagem: para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

Recebido em: 15/08/2016

Aprovado em: 10/02/2017

Compreensão de ordem de palavras por crianças adquirindo o PB

Leticia Schiavon Kolberg

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1604>

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um experimento de Olhar Preferencial voltado ao estudo da compreensão de ordem de palavras por crianças adquirindo o Português Brasileiro (PB). O experimento consistiu em mostrar às crianças dois vídeos simultâneos, com dois personagens realizando uma ação transitiva, mas mudando o papel de agente e paciente entre os vídeos. Um estímulo auditivo narra apenas uma das cenas. Nossa hipótese de trabalho foi a de que as crianças olhariam por mais tempo para a cena correspondente ao estímulo auditivo, pois reconhecem as posições canônicas de agente e paciente nas sentenças e identificam estas posições nas cenas apresentadas. Os resultados, no entanto, nos levaram a concluir que a informação semântica é igualmente importante para a compreensão sentencial na faixa etária estudada, ao menos para o experimento apresentado.

Palavras-chave: aquisição de L1; olhar preferencial; psicolinguística.

Word order comprehension by children acquiring BP

Abstract

This paper presents the results of a Preferential Looking experiment aimed to study young children's word order comprehension in Brazilian Portuguese (BP). The experiment consisted of showing children two simultaneous videos, with two participants performing a transitive action, and changing only their agent-patient roles in each video. An auditory stimulus narrates only one of the scenes. Our work hypothesis is that children would look longer to the scene that was described by the auditory stimulus, because they recognize the canonical positions of agent and patient in the sentences, and identify these positions in the presented scenes. The results, however, made us conclude that the semantic information is equally important to sentential comprehension in the age group being studied, at least for the present experiment.

Keywords: first language acquisition; preferential looking; psycholinguistics.

Introdução

Muito antes de começar a produzir sentenças, as crianças parecem ser capazes de compreender muito de sua língua materna. Antes do primeiro ano de vida, elas já reconhecem um bom número de itens lexicais e reagem de forma diferente ao ouvir uma sequência de sons que não pertence à sua língua. Elas conseguem, por exemplo, identificar quando uma palavra é acompanhada de um item funcional conhecido (artigos, como em “a janela”), e quando é acompanhada de um item funcional estranho (como em “e janela”), e prestam mais atenção às sentenças que apresentam os itens funcionais conhecidos, independentemente do reconhecimento do item lexical (HALLÉ;

DURAND; BOYSSON-BARDIES, 2008).¹ Além disso, antes dos três anos de idade, as crianças já são capazes de compreender e responder corretamente a estruturas agramaticais da língua. Em Crain e Mckee (1986), por exemplo, as crianças mostraram compreender a impossibilidade de correferência entre o pronome e o nome em sentenças como “Ele disse que João canta”, apontada pelo princípio C da teoria de ligação,² julgando incorretas sentenças como esta quando o contexto indicava a correferência.

Dentro desse repertório de conhecimentos, a compreensão da ordem sentencial canônica parece bastante explorada (HIRSH-PASEK; GOLLINKOFF, 1996; MAZUKA, 1996; GERTNER; FISHER; EISENGART, 2006, dentre outros), em especial, por trazer *insights* sobre o início da aquisição sintática. Antes do segundo ano de vida, as crianças já mostram ser capazes de reconhecer se sua língua materna apresenta ordem SVO (Sujeito Verbo Objeto), como o português; SOV, como o japonês; ou OSV, como a língua xavante aquém. Existe, no entanto, certa discussão sobre se este conhecimento se deve à observação da informação sintática, o que garante que a criança possa generalizar a ordem adquirida a partir da observação de alguns verbos conhecidos para verbos novos (GERTNER; FISHER; EISENGART, 2006; LANDAU; GLEITMAN, 1985, dentre outros), ou se ele é mais dependente da informação semântica, sendo o conhecimento da estrutura argumental do verbo imprescindível para a compreensão da estrutura sintática no início da aquisição (HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 1996; PINKER, 1989).

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de um experimento realizado com 20 crianças brasileiras de 13 a 27 meses de idade, visando a investigar a compreensão da ordem canônica do português Brasileiro. O experimento baseou-se em outro, de Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996), que investigou a compreensão de ordem de palavras por meio da redundância entre pistas sintáticas e semânticas por crianças no segundo ano de vida. Nossa hipótese inicial foi a de que as crianças conseguiriam demonstrar a compreensão das sentenças em ordem canônica mesmo sem o conhecimento semântico dos verbos, sendo capazes de reconhecer os personagens em posição de agente e paciente das sentenças (GERTNER; FISHER; EISENGART, 2006). Entretanto, os resultados encontrados não corroboram esta hipótese. Observaremos, em vez disso, que a informação semântica dos verbos influenciou a interpretação das sentenças pelas crianças da faixa etária estudada, ao menos para a metodologia apresentada.

Na primeira seção deste artigo, serão abordados estudos com experimentos sobre compreensão sintática; em seguida, descreverei a metodologia experimental, seguida pela discussão dos resultados obtidos.

¹ Neste experimento de Escuta Preferencial (*Head-turn Preference Procedure*), crianças francesas de 11 meses ouviam palavras seguidas de artigos conhecidos e desconhecidos, tocando em alto-falantes posicionados um em cada lado da criança, alternadamente. Elas mostraram orientar-se por mais tempo para o alto-falante que tocava as palavras acompanhadas de itens funcionais conhecidos, em comparação com as palavras acompanhadas de itens funcionais inventados.

² O princípio C da teoria de ligação (CHOMSKY, 1981, revisto por autores como CRAIN; LILLO-MARTIN, 1999) postula que um pronome não pode ser correferencial com um sintagma nominal que ele comanda.

Compreensão de ordem de palavras

Uma das melhores formas de investigar o desenvolvimento linguístico de crianças muito novas é, nas palavras de Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996), através da construção de experimentos de compreensão que isolem e manipulem as informações do *input* gradualmente, medindo até que ponto a criança mantém a compreensão do fenômeno em questão, observando assim quais pistas influenciam a sua compreensão. Testes de compreensão parecem revelar o modo pelo qual as crianças processam cada informação no *input* e como utilizam estas informações para resolver os problemas propostos em situações experimentais, antes mesmo da produção das primeiras palavras (CHRISTOPHE et al., 2008; YUAN; FISHER 2006; GOLINKOFF et al., 2013, dentre outros).

No teste de olhar preferencial de Yuan e Fisher (2006), que visa a testar a compreensão da transitividade sintática por crianças de 24 meses, por exemplo, os autores mostraram diálogos em vídeo em que verbos inventados foram usados em uma estrutura transitiva ou intransitiva, mas sem demonstrar, em um primeiro momento, as sentenças sendo enunciadas.³ Depois, mostraram às crianças duas cenas, uma em que um personagem A realizava uma ação transitiva em um personagem B, como balançar a perna de B para frente e para trás, e outra em que os dois personagens realizavam a mesma ação intransitiva, como fazer círculos no ar com o braço, e pediram para que elas identificassem qual das cenas correspondia ao verbo novo ouvido no diálogo anterior. A informação manipulada pelos autores foi a estrutura sintática na qual o verbo se encontra: intransitiva para um grupo de crianças e transitiva para outro. Esta informação foi isolada do contexto, pois o objetivo era investigar se as crianças da faixa etária estudada dependiam da informação semântica (contextual) para compreender os verbos. Com os resultados positivos (já que as crianças souberam identificar a ação transitiva ao ouvir a sentença transitiva, e a intransitiva ao ouvir a sentença intransitiva), eles conseguiram demonstrar o uso da informação estrutural sobre transitividade para desvendar o possível significado verbal *a posteriori*, em um processo chamado “*cross-situational learning*” (ARUNACHALAM et al., 2013).

Já no experimento de Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996), crianças de 16 a 19 meses assistiram a vídeos simultâneos nos quais dois personagens da Vila Sésamo realizavam as mesmas ações, mudando-se apenas a posição de agente e paciente em cada vídeo.⁴ Associados aos vídeos, as crianças ouviam sentenças como “O Come-Come está fazendo cócegas no Garibaldo!”, correspondentes a apenas uma das cenas mostradas. A partir do cálculo do tempo de fixação do olhar, percebeu-se que as crianças passavam mais tempo observando a cena correspondente à sentença narrada do que a cena não correspondente à narração, mostrando que elas conseguiam correlacionar a informação de ordem estrutural com o contexto semântico. Neste experimento, ao invés de isolar informações no *input*, ele é manipulado de modo a reproduzir o contexto natural de aquisição, no qual várias pistas linguísticas (sintaxe, semântica e prosódia) podem se encontrar em redundância, permitindo, desta forma, testar a compreensão de

³ O que as crianças viam eram duas pessoas conversando.

⁴ Enquanto, em um vídeo, Garibaldo realiza uma ação em Come-come, no outro, Come-come realiza uma ação em Garibaldo.

palavras *multimodal*, ou seja, confiando-se na correlação entre os vários sistemas linguísticos.

Antes de entrarmos em questões experimentais, no entanto, é preciso esclarecer o conceito de compreensão que utilizamos aqui, em especial, o conceito de compreensão de ordem de palavras. Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996) fazem uma divisão entre compreensão frágil e resiliente, a partir da confiança infantil na informação sintática. A compreensão frágil se dá quando a criança está no início do processo de aquisição e seu conhecimento sintático ainda está em processo de formação. Por conta disso, ela se apoia na correlação entre a informação sintática, semântica e prosódica no *input* para acessar a informação estrutural. As autoras acreditam que as crianças testadas no experimento citado não teriam tido tanto sucesso se não reconhecessem os itens lexicais realizados, pois possuem uma compreensão frágil da sintaxe da língua.⁵ A compreensão *resiliente*, por sua vez, é atingida quando a criança já tem um conhecimento mais robusto da estrutura sintática, e por isso não necessita apoiar-se em pistas semânticas ou prosódicas para demonstrar o conhecimento estrutural, muitas vezes preferindo prestar atenção na informação sintática quando esta é conflitante com outras informações no *input*.

Levando-se em conta a hipótese inatista de que a criança possui conhecimento inato de universais linguísticos que restringem sua análise do *input* (tais como a informação de que todas as operações linguísticas são dependentes de estrutura) (CHOMSKY, 1959, 1986, dentre outros), é possível postular que a distinção entre conhecimento sintático frágil e *resiliente* da forma como descrita por Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996) é apenas aparente. É bem provável que as crianças saibam muito mais do que conseguem demonstrar (já que conhecem inatamente muitas informações sobre as relações entre elementos nas sentenças), e que o que varia de fato não é a compreensão, mas sua *performance* em termos de processamento, atenção e memória. Esta hipótese já foi levantada por diversos autores, como Gagliardi, Mease e Lidz (2010), Stager e Werker (1997), Klahr (1982) e Karmiloff-Smith (1979).

Stager e Werker (1997), por exemplo, demonstraram que a *performance* em testes de produção e compreensão varia não apenas em função do conhecimento infantil, mas também de fatores externos que determinam o custo de processamento e a possibilidade de acesso a certos conhecimentos. Gagliardi, Mease e Lidz (2010) também postularam que, em algumas fases, o desenvolvimento do conhecimento linguístico pode não ser acompanhado pelo desenvolvimento dos mecanismos de implantação (*deployment*) necessários para a aplicação deste conhecimento aos dados do *input*.

Parece então que a aparente fragilidade do conhecimento linguístico inicial não se dá necessariamente por conta da falta de conhecimento de certas características sintáticas, mas sim por conta das estratégias de processamento adotadas para o acesso a este conhecimento a partir do *input*. Além disso, diferentes estratégias parecem ser acessadas para diferentes tipos de atividade (seja mapeamento semântico ou distinção de contrastes fonológicos, por exemplo) e para diferentes fases da aquisição, e então a *performance* pode variar também de acordo com o tipo de experimento proposto.

⁵ No entanto, experimentos como o de Gertner, Fisher e Eisengart (2006), que usa verbos inventados, mostraram que crianças a partir dos 21 meses são capazes de se guiar pela estrutura sintática sem o conhecimento do significado semântico dos verbos.

Levando estas reflexões em conta, podemos expor as previsões a respeito do experimento proposto aqui, à semelhança do experimento aplicado por Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996). Esperava-se, primeiramente, que as crianças brasileiras também fossem capazes de compreender a ordem canônica de palavras de sua língua materna, e de identificar as cenas correspondentes pelo reconhecimento das posições de agente e paciente nas sentenças ouvidas. Como usamos verbos conhecidos que denotam ações comuns, esperava-se que as crianças já compreendessem o significado destes verbos. No entanto, como não pudemos acessar este conhecimento, por questões de tempo e recursos,⁶ não seria possível prever se a boa *performance* das crianças no teste se daria pelo conhecimento semântico dos verbos ou apenas pela estrutura sintática.

No entanto, como veremos, os resultados não correspondem à hipótese experimental, e então precisaremos lidar com a possibilidade de que as crianças não compreendem os verbos usados, e que, portanto, a compreensão sintática é fortemente ligada à informação semântica para a metodologia apresentada, sendo necessários outros estudos para mostrar se as crianças brasileiras conseguem usar a informação sintática independentemente da semântica.

Metodologia

O procedimento usado neste experimento é conhecido na literatura como Paradigma de Olhar Preferencial Intermodal, pois consiste na observação da direção do olhar de um sujeito a fim de identificar a preferência por um entre dois ou mais estímulos visuais, a partir do reconhecimento de sua correlação com o estímulo auditivo.

A metodologia consistiu em mostrar às crianças dois vídeos simultâneos em que os mesmos personagens (Ju e Nino, apresentados às crianças antes do início da testagem) realizam a mesma ação, mas invertendo os papéis de agente e paciente: enquanto em um vídeo Ju realiza uma ação transitiva em Nino, no outro, é Nino quem realiza a mesma ação em Ju. Enquanto as ações são mostradas, um alto-falante oculto narra apenas uma delas, como em “O Nino está x-ando a Ju”. Uma câmera, também oculta, grava a direção do olhar da criança para a posterior contabilização do tempo de atenção a cada vídeo (o correspondente à sentença narrada e o correspondente à não-narrada) durante as fases de teste⁷.

A hipótese experimental é de que as crianças adquirindo o PB olharão para a tela correspondente ao estímulo auditivo por mais tempo do que para a não correspondente.

⁶ O tempo disponibilizado pela instituição de ensino para a realização dos experimentos não foi o suficiente para que pudéssemos interagir com as crianças antes da aplicação do experimento, a fim de testar a compreensão dos verbos empregados.

⁷ Trabalhos atuais usando a metodologia de Olhar Preferencial, como Trueswell et al. (2012), ou de Carvalho et al. (2017), fazem uso de aparelhos de rastreamento ocular (*eye-trackers*), que captam automaticamente a direção do olhar dos participantes durante o experimento. No entanto, a maioria dos aparelhos de *eye-tracker* disponíveis não podem ser utilizados com crianças muito pequenas, pois exigem que o participante mantenha a cabeça imóvel, e que se faça uma calibragem inicial. Além disso, estes aparelhos são bastante caros, e por isso pouco usados no Brasil. Por conta disso, não foi possível conseguir este aparelho para a realização da presente pesquisa.

Construção dos vídeos

Dois vídeos foram preparados para serem exibidos lado a lado, em dois monitores de computador idênticos em modelo e configuração. Nas cenas figuravam dois personagens humanos, vestidos com roupas coloridas e pinturas faciais, contra um fundo branco. Cada vídeo possuía duas fases: fase de introdução, que visa a apresentar os personagens dos vídeos às crianças, e fase de teste.

A fase de introdução foi dividida em duas etapas. A primeira etapa consistia em apresentar os dois personagens individualmente, procurando familiarizar as crianças com seus nomes. A personagem Ju aparecia primeiro, acenando e dançando. A narração apresentava a personagem (“Esta é a Ju!”), e repetia seu nome diversas vezes durante três quadros de quatro segundos, intercalados por intervalos em que as telas ficavam em branco por dois segundos. Em seguida, o personagem Nino era apresentado da mesma forma, e logo após, ambos os personagens apareciam juntos, um em cada tela, dando início à segunda etapa, que tinha como objetivo testar o aprendizado dos nomes dos personagens pelas crianças. O estímulo auditivo pedia que a criança localizasse um personagem de cada vez (por exemplo: “Onde está o Nino? Ache o Nino!”).

A fase de teste também foi dividida em duas etapas, uma para treino e aprendizado dos verbos, e outra para o teste de fato. A etapa de treino consistia em mostrar o estímulo a ser exibido em cada tela, primeiro separadamente, e depois ao mesmo tempo, para verificar se há preferência por um dos estímulos: caso a criança passe 75% ou mais do tempo total de fixação do olhar observando apenas um dos vídeos, então se considera que ela tem preferência por este. Já a etapa de teste consistia em mostrar os dois estímulos lado a lado, acompanhados de um estímulo auditivo que narrava apenas um dos vídeos. Ao todo, quatro verbos foram testados: “coçar”, “pentear”, “pintar” e “beijar”. Os vídeos apresentavam um total de três minutos e 54 segundos cada.

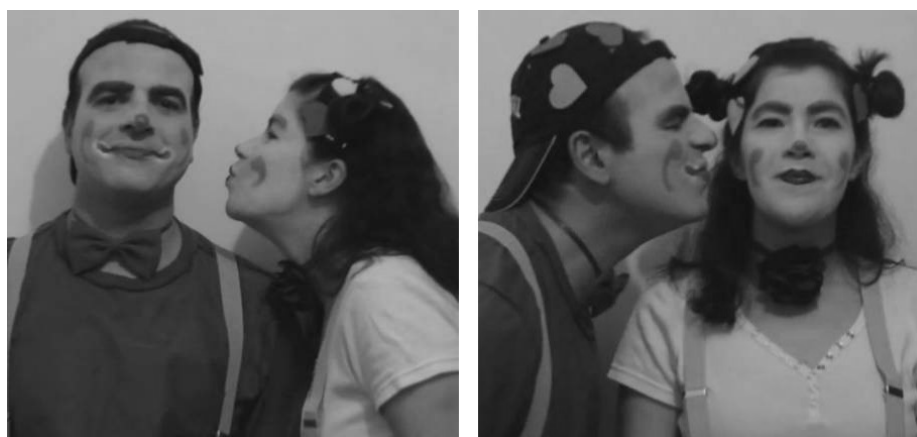


Figura 1. Exemplo de cena para o verbo “beijar”

Sujeitos e local de testagem

Os sujeitos foram 23 crianças de 13 a 27 meses (idade média de 20 meses), alunos de uma creche municipal em Curitiba, Paraná. Os pais foram contatados por meio de uma carta assinada contendo a explicação do procedimento, acompanhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado segundo a Resolução CNS/MS

466/2012 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNICAMP).⁸ O local de testagem foi a sala de descanso dos professores da escola, localizada no pátio da instituição.

Materiais e Procedimento

Para a testagem, utilizamos os seguintes materiais: dois monitores de computador; um *notebook* conectado aos monitores; alto-falantes para computador; uma câmera semiprofissional; e uma luminária de mesa simples. Todo o equipamento ficava oculto das crianças por um painel de isopor, exceto: (i) as telas dos monitores, posicionadas a 20 cm de distância uma da outra; (ii) a lente da câmera, visível por um buraco no centro dos dois monitores; (iii) a luz da luminária, visível por outro buraco acima da câmera.

Durante o teste, a pesquisadora permanecia atrás do painel, dando início aos vídeos e ligando e desligando a luminária nos intervalos entre os quadros. Uma assistente auxiliava a professora a trazer as crianças até a sala de testagem, uma a uma, e a posicionar-se em uma almofada ao centro dos dois monitores com a criança no colo. A professora era instruída a manter a cabeça voltada para a luz de centro durante o teste, a fim de que a direção do seu olhar não influenciasse a atenção da criança. Assim que os participantes se sentavam, dava-se início aos vídeos. Ao fim de cada vídeo, a professora deveria levar a criança de volta até a sala de aula e trazer outra em seguida, para uma nova sessão.

Variáveis

As variáveis independentes do experimento são: i) idade (dois grupos: um de 13 a 21 meses, e outro de 21 a 27 meses);⁹ ii) sexo; iii) ação testada. A variável dependente é o tempo total de fixação do olhar para a tela correspondente em relação à não correspondente.

Além destas variáveis, também adotamos algumas variáveis controladas, a fim de evitar que as crianças usassem pistas de ordem e posição dos vídeos para identificar o estímulo correspondente. Foram elas: i) posição espelhada dos agentes (sempre para o centro); ii) equivalência de quantidade e qualidade de movimentos nos vídeos correspondentes à mesma ação; iii) ordem espelhada dos vídeos correspondentes (para metade das crianças, a narração seguia a ordem de correspondência esquerda-direita-direita-esquerda, e para outra metade, direita-esquerda-esquerda-direita).

Contabilização e descartes

Para a contabilização dos dados, os vídeos obtidos durante o teste foram reproduzidos no *software* ELAN (<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>), que marca o tempo de reprodução em milissegundos. Cada direção para a qual os sujeitos olhavam (centro, esquerda, direita e distrações) foi contabilizada individualmente e manualmente.

⁸ Número da autorização do CEP: 29076814.2.0000.5404.

⁹ A motivação para a separação entre faixas etárias é o fato de se observar comportamentos bastante distintos entre crianças com poucos meses de diferença em outros experimentos (vide HIRSH-PASEK; GOLINKOFF); a separação em apenas duas faixas etárias se deu por questões estatísticas, por conta da pequena quantidade de sujeitos testados (a divisão entre mais de dois grupos tornaria a análise dos resultados menos confiável).

Primeiro, assistia-se ao vídeo até que a criança olhasse para uma determinada direção; então, parava-se e começava-se a voltar a imagem até o momento em que se percebia a mudança do olhar para aquela direção, e o tempo de reprodução naquele ponto era anotado. Tocava-se o vídeo novamente, parando agora no momento em que a criança movia o olhar para longe da direção contabilizada, anotando novamente o tempo do vídeo naquele momento. Se a criança fixasse e mudasse o olhar para uma determinada direção por mais de uma vez durante uma etapa, os tempos eram somados para determinar o tempo de fixação total para a etapa, desde que cada tempo individual fosse maior do que .200 ms.

Após a soma de todos os tempos em cada etapa, foi criada uma tabela que divide o tempo de fixação entre a ação *match* (correspondente ao estímulo linguístico) e *nomatch* (não correspondente) para cada estímulo. O tempo de fixação das duas etapas dos estímulos de teste foi somado e dividido por dois para se ter a média do tempo de fixação em cada um dos quatro estímulos. Depois, todos os dados foram reunidos em uma mesma tabela.

Os descartes de sujeitos ocorreram quando estes passavam 75% ou mais do tempo de fixação total do teste olhando para apenas uma direção, ou prestavam atenção ao teste em menos de 50% do tempo dos vídeos. O descarte de apenas parte dos dados de um sujeito ocorreu quando este demonstrava preferência por um dos vídeos na fase de treino, ou não olhava para a luz de centro nos intervalos entre os quadros da fase de teste por ao menos .200 ms. Neste caso, apenas o estímulo que apresentou estes problemas foi descartado, e seu valor foi substituído pela média de grupo da criança.

Resultados e discussão

Das 23 crianças testadas, 20 foram contabilizadas. Os descartes ocorreram devido à preferência por uma das telas em mais de 75% das etapas de teste (duas meninas, de 13 e 27 meses, uma pela tela à direita, e outra pela tela à esquerda) e devido à indisposição (um menino de 14 meses, que parecia sonolento). Oito etapas de testes individuais também foram descartadas, por falta de olhar para o centro nos intervalos (seis etapas) e por distração (duas etapas).

Os resultados gerais mostraram um tempo de fixação maior para os vídeos não correspondentes à narração no segundo e terceiro estímulos (“coçar” (E2) (.766 ms, ou 31% maior) e “pintar” (E3) (1.184 ms, ou 50% maior)), e para os correspondentes no primeiro e quarto (“beijar” (E4) (.985 ms, ou 37%) e “pentear” (E1) (.246 ms, ou 7%)). Como metade das crianças contabilizadas assistiu aos vídeos em uma ordem de correspondência e a outra metade em outra ordem, essa preferência pelo não correspondente não pode ter ocorrido por saliência de um vídeo em relação a outro. Quanto à média global de tempo de fixação, ela foi maior para os vídeos não correspondentes do que para os correspondentes (diferença de .180 ms, ou 6%), o que mostrou um resultado geral desfavorável à hipótese inicial, de que as crianças olhariam por mais tempo para o estímulo correspondente à narração. A análise estatística (teste-t pareado entre valores de *match* e *nomatch*) mostrou que a diferença entre o tempo de

fixação para o vídeo correspondente e o não correspondente não foi significativa em nenhum dos estímulos ($p > 0,1$ para os quatro estímulos).¹⁰

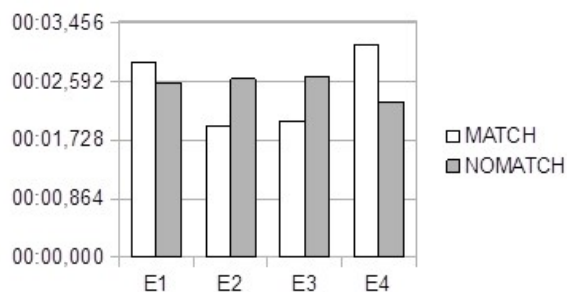


Gráfico 1. Tempo médio de fixação por estímulo

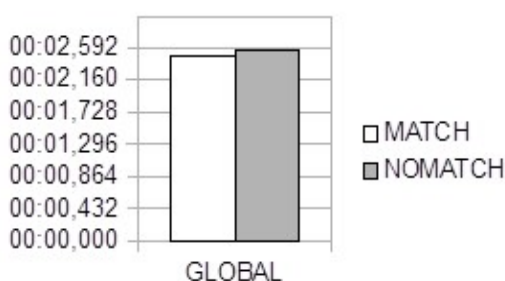


Gráfico 2. Tempo global de fixação

Testes ANOVA¹¹ foram rodados para todos os fatores (sexo, ordem, familiarização,¹² idade e estímulo), usando-se a diferença entre *match* e *nomatch*. Para $\alpha = 0,05$, nenhuma interação significativa foi encontrada. Tentamos usar a proporção de tempo de fixação para o estímulo correspondente em relação ao tempo total de fixação ($match+nomatch$), mas ainda assim não obtivemos nenhuma interação significativa. A tabela abaixo resume os resultados.

¹⁰ Os valores estatísticos foram: $T = 0,5$ ($p = 0,6$) para E1; $T = -1,7$ ($p = 0,1$) para E2; $T = -1,2$ ($p = 0,2$) para E3; e $T = 1,0$ ($p = 0,3$) para E4.

¹¹ Testes *one-way* $2 \times 2 \times 2 \times 4$ (demais fatores x estímulo), e 2×4 (fatores isolados x estímulo).

¹² A familiarização é a variável que determina se a criança demonstrou aprender os nomes dos personagens durante a fase de introdução. Como a análise estatística demonstrou pouca diferença de *performance* entre as crianças familiarizadas e não-familiarizadas, esta variável não será discutida a fundo aqui. Para mais detalhes, ver Kolberg (2015).

Tabela 1. Tempo médio de fixação (em segundos) por sexo, idade (em meses) e estímulo à tela correspondente (*match*) e não correspondente (*nomatch*). Os p-valores referem-se às diferenças (em testes-t pareados) entre *match* e *nomatch* para todos os dados

		Pentear		Coçar		Pintar		Beijar		Média		
		<i>match</i>	<i>nomatch</i>	<i>match</i>	<i>nomatch</i>	<i>match</i>	<i>nomatch</i>	<i>match</i>	<i>nomatch</i>	<i>Match</i>	<i>nomatch</i>	p-valor
Sexo	F (n=12)	2.62	2.95	1.47	3.09	2.24	2.52	3.59	1.63	2.48	2.59	$p= 0,5$
	M (n=8)	3.25	1.98	1.97	2.22	1.58	2.98	2.37	3.35	2.29	2.63	$p= 0,7$
Idade (meses)	13 a 20 (n=11)	2.90	2.24	1.07	2.95	1.53	2.92	2.91	2.52	2.10	2.56	$p= 0,9$
	21 a 27 (n=9)	2.84	2.96	2.41	2.49	2.53	2.44	3.34	2.07	2.78	2.49	$p= 0,3$

Algumas observações podem ser feitas a partir dos resultados encontrados. Em primeiro lugar, ficou claro que a contagem geral dos dados não foi ao encontro da hipótese experimental, de que as crianças brasileiras de 13 a 27 meses olhariam por mais tempo para o vídeo correspondente à sentença narrada. Ficamos, ao invés disso, com a hipótese nula de que as crianças não conseguem correlacionar essas informações no experimento apresentado. Há, no entanto, outra possibilidade de análise dos resultados, baseada no que já foi exposto anteriormente. É possível que, na faixa etária estudada e para a metodologia selecionada, as crianças precisem compreender o significado semântico dos verbos selecionados a fim de compreender as sentenças-teste, como exposto na introdução. Como infelizmente não conseguimos acessar o conhecimento de cada verbo por criança testada, por questões de tempo e recursos, não podemos corroborar esta hipótese, definitivamente. Podemos, no entanto, levantar algumas propriedades semânticas dos verbos selecionados que poderiam influenciar a sua compreensão.

Analisando os resultados novamente, percebemos que os verbos “pentear” e “beijar” mostraram resultados mais favoráveis à hipótese inicial do que “pintar” e “coçar”. O verbo “coçar” já havia trazido resultados negativos para as crianças em uma pré-testagem, e lançamos a hipótese de que isso ocorre por conta da ambiguidade do verbo: “coçar” pode ter tanto uma leitura transitiva quanto intransitiva, sendo classificado como um verbo de percepção (SILVA, 1996).¹³ Essa possível ambiguidade poderia somar-se à ambiguidade dos estímulos visuais: nos vídeos, víamos um personagem coçando as costas do outro (leitura transitiva: “O Nino está coçando a Ju”), enquanto o paciente indicava com o polegar a região a ser coçada (leitura intransitiva: “A Ju está coçando (sentindo coceira)”). Isso poderia explicar por que, em geral, as

¹³ Embora esta ambiguidade não seja captada por todos os falantes (havendo apenas leitura intransitiva em “o Nino está se coçando”), alguns falantes parecem aceitar “o Nino está coçando” como uma sentença gramatical na leitura intransitiva (de acordo com consulta informal a falantes nativos). Somando-se a isso, até os três anos, as crianças parecem omitir palavras funcionais com frequência em sua própria fala (vide HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 1996), o que poderia indicar uma melhor aceitação da omissão do pronome reflexivo na leitura intransitiva das sentenças testadas.

crianças passaram mais tempo olhando para a cena não correspondente neste estímulo, observando apenas a leitura intransitiva da narração.¹⁴

Já “pintar”, embora não traga ambiguidade, talvez seja compreendido por crianças na faixa etária estudada como um verbo que seleciona um argumento interno [-animado] (como um quadro ou uma parede). É possível, então, que elas rejeitem a leitura deste verbo usando-se um argumento [+animado] (como a Ju e o Nino), talvez por algum conservadorismo em relação ao significado verbal (previsto por MACNAMARA (1982)). A má *performance* das crianças poderia, então, ser justificada pela incompreensão do estímulo visual apresentado, que, para elas, não poderia representar a ação de “pintar”, já que apresenta um paciente [+animado].

Outra diferença entre “coçar” e “pintar” em relação a “pentear” e “beijar” é que estes dois últimos verbos parecem mais presentes no contexto de crianças da faixa etária estudada, já que são relacionados ao cotidiano do bebê desde os primeiros meses de vida. O verbo “pintar”, embora denote uma atividade bastante exercida por crianças um pouco mais velhas, talvez não seja tão comum para crianças da faixa etária estudada, que ainda não possuem coordenação motora suficiente para realizá-la. Já o verbo “coçar” não parece fazer parte do cotidiano das crianças tanto quanto os outros três, sendo mais provável o uso de “fazer cócegas”.

O teste aplicado, no entanto, não é capaz de comprovar por si só a necessidade de compreensão do significado verbal para a compreensão da ordem de palavras na metodologia adotada. Outro experimento, de Gertner, Fisher e Eisengart (2006), conseguiu mostrar a compreensão estrutural sem o conhecimento semântico dos verbos, usando sentenças com verbos inventados. A metodologia era a mesma do presente experimento, com uma diferença: antes das etapas de teste, as crianças passavam por uma fase de treino em que uma sentença com um verbo conhecido era exposta. É possível que esta fase tenha influenciado a boa performance das crianças no experimento, mostrando como ele funcionava antes de entrar nas etapas de teste. Isto não explica, no entanto, porque as crianças da tarefa proposta aqui, que foram expostas a verbos supostamente conhecidos, não foram bem-sucedidas.

Para resultados mais confiáveis, algumas questões metodológicas e ambientais também precisariam ser revistas. Em primeiro lugar, seria necessário garantir o conhecimento dos verbos pelas crianças estudadas por meio de um questionário entregue aos pais e de uma fase de treino anterior ao teste, ou então garantir o não conhecimento inventando-se verbos e ações novas. Da mesma forma, o fato de a questão da familiarização ter se configurado como um problema para os resultados também permanecer obscura implica a necessidade de se garantir o conhecimento dos personagens usados nos vídeos pelas crianças, optando-se pelo uso de desenhos animados bastante conhecidos, ou então de animais presentes no cotidiano infantil, como “gato” e “pato”, e testando-se o conhecimento dos nomes dos personagens em fase de familiarização também anterior ao teste.

¹⁴ Obviamente, para aceitarmos completamente esta hipótese, deveríamos ser capazes de explicar por que as crianças escolhem ignorar a última parte da sentença narrada (i.e., “a Ju” em “o Nino está coçando a Ju”) ao escolher a leitura intransitiva. Uma hipótese é que elas fixam a primeira leitura disponível a elas (aquela dada pelo início da sentença narrada) e ignoram outras possibilidades de interpretação.

Considerações finais

A partir dos resultados encontrados, podemos prever que crianças na faixa etária estudada necessitam da informação semântica para a compreensão sintática da ordem de palavras, ao menos no experimento apresentado. O fato de que outros experimentos em línguas distintas mostram a compreensão estrutural com verbos desconhecidos por crianças da mesma faixa etária (GERTNER; FISHER; EISENGART, 2006), no entanto, nos faz observar que elas são capazes de generalizar a estrutura sintática de verbos conhecidos para verbos novos, em atividades com metodologias ligeiramente diferentes.

Apesar dos problemas observados, comuns a quaisquer trabalhos que se proponham a testar crianças pequenas, o presente trabalho também se mostrou relevante ao comprovar a possibilidade de aplicação de experimentos dentro do Paradigma de Olhar Preferencial Intermodal como os de Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996) para outras línguas, e com adaptações que poderiam torná-los realizáveis em outras condições de aplicação, sem a utilização de um laboratório especificamente configurado para a atividade, e dispensando-se o contato com os pais das crianças, por exemplo. Tornando o procedimento mais acessível, outros pesquisadores poderiam reproduzi-lo em diferentes lugares do mundo, permitindo uma maior coleção de dados em diferentes línguas.

REFERÊNCIAS

ARUNACHALAM, S.; ESCOVAR, E.; HANSEN, M. A.; WAXMAN, S. R. Out of sight, but not out of mind: 21-month-olds use syntactic information to learn verbs even in the absence of a corresponding event. *Language and cognitive processes*, v. 28, p. 417-425, 2013.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, Washington, DC., v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

_____. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers, 1986.

CHRISTOPHE, A.; MILLOTE, S.; BERNAL, S.; LIDZ, J. Bootstrapping lexical and syntactic acquisition. *Language and speech*, Thousand Oaks, CA., v. 51, n. 1, p. 61-75, 2008.

CRAIN, S.; MCKEE, C. Acquisition of Structural Restrictions on Anaphora. In: BERMAN, S.; CHOE, J.; MCDONOUGH, J. (Ed.). *Proceedings of the XVI NELS, GSLA*. University of Massachusetts, Amherst, 1986.

GERTNER, Y.; FISHER, C.; EISENGART, J. Learning words and rules: Abstract knowledge of word order in early sentence comprehension. *Psychological Science*, Thousand Oaks, CA., v. 17, p. 684-691, 2006.

GOLINKOFF, R. M.; WEIYI, M.; SONG, L.; HIRSH-PASEK, K. Twenty-Five Years Using the Intermodal Preferential Looking Paradigm to Study Language Acquisition: What Have We Learned? *Perspectives on Psychological Science*, Washington, DC., v. 8, n. 3, p. 316-339, 2013.

- HALLÉ, P.; DURAND, C.; BOYSSON-BARDIES, B. Do 11-month-old French infants process articles? *Language and Speech*, Thousand Oaks, CA., v. 51, p. 23-44, 2008.
- HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. *The Origins of Grammar: evidence from early language comprehension*. Massachusetts: The MIT Press, 1996.
- KARMILOFF-SMITH, A. Micro and Macrodevelopmental Changes in Language Acquisition and Other Representational Systems. *Cognitive science*, v. 3, p. 91-118, 1979.
- KLAHR, D. Non-monotone assessment of monotone development: An information processing analysis. In: STRAUSS, S.; STAVY, R. (Ed.). *U-shaped behavioral growth*. New York: Academic Press, 1982. p. 63-77.
- KOLBERG, L. S. *O processo de bootstrapping na aquisição de linguagem*. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- LANDAU, B.; GLEITMAN, L. R. *Language and experience: evidence from the blind child*. Massachusetts: Harvard University Press, 1985.
- MACNAMARA, J. *Names for things: A Study in Human Learning*. Massachusetts: The MIT press, 1982.
- MAZUKA, R. Can a grammatical parameter be set before the first word? Prosodic contributions to early setting of a grammatical parameter. In: MORGAN, J.; DEMUTH, K. (Ed.). *Signal to syntax*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 313-330.
- PINKER, S. *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.
- RESCORLA, L. Identifying expressive delay at age 2. *Topics in Language Disorders*, Philadelphia, v. 11, p. 14-20, 1991.
- SILVA, M. L. Para uma taxonomia semântica de verbos do Português. *GLÁUKS* (Revista de Letras e Artes), Viçosa: UFV/DLA, v. 1, n. 1, p. 20-33, jul./dez. 1996.
- STAGER, L. S.; WERKER, J. F. Infants listen for more phonetic detail in speech perception than in word learning tasks. *Letters to Nature*, London, v. 38, p. 381-382, 1997.
- YUAN, S.; FISHER, C. “Really? He Blicked the Cat?”: Two-Year-Olds Learn Distributional Facts About Verbs in the Absence of a Referential Context. *Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development*. Boston: Cascadilla Press, 2006.

Recebido em: 25/08/2016

Aprovado em: 03/07/2017

Sobre a dicotomia língua e fala e os erros no processo de aquisição da linguagem

Irani Rodrigues Maldonade

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1696>

Resumo

O quadro de Saussure (1972, 2002) tem se mostrado importante referencial teórico para refletir sobre o processo de aquisição da linguagem, especialmente para pesquisadores interacionistas, que elegem o erro como dado privilegiado de análise. Desde a proposta de De Lemos (2002), enfrenta-se a necessidade de mostrar como a criança se encontra submetida à língua, em instâncias que possibilitam sua constituição como sujeito falante. O objetivo aqui é refletir sobre alguns erros no processo de aquisição da linguagem de crianças brasileiras, que dizem respeito à aquisição do léxico, levando-se em consideração a polêmica dicotomia entre *língua e fala* em Saussure. Este autor afirma que é ouvindo os outros que “aprendemos” a língua materna. Os erros aqui discutidos permitiram surpreender o pulsar da língua na fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem; em outras palavras, no jogo ininterrupto da linguagem em funcionamento e seus efeitos, que ressaltam a indissociabilidade entre *língua e fala*.

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

About the language and speech dichotomy and errors in the language acquisition process

Abstract

Saussure's framework (1972, 2002) has been pointed as an important theoretical reference to reflect about language acquisition process, especially for interactionist researchers, who elect the error as preferential data analysis. Since De Lemos (2002) proposal, there is a need to show how the children are submitted to language, in instances that enable their constitution as speaking subjects. The objective here is to reflect on some errors in Brazilian children speech, which concerns the lexical acquisition, taking into account the controversial dichotomy between language and speech in Saussure. This author affirms that it is listening to others that we "learn" the mother tongue. The errors discussed here allowed surprising the pulsation of language in the child's speech during the language acquisition process; in other words, in the language functioning uninterrupted game and its effects, which emphasize the indissociability between language and speech.

Keywords: language acquisition; errors in the child's speech; Saussure.

Introdução

No ano em que se comemora o centenário da primeira publicação do *Curso de Linguística Geral* (CLG), obra responsável pela fundação da Linguística enquanto ciência, pesquisadores do mundo todo se dedicam a avaliar a influência que as proposições de Saussure exercem para o avanço das áreas das ciências da linguagem. Sem dúvidas, a teorização interacionista desenvolvida por De Lemos desde 1982 e

colaboradoras (CASTRO, 2010; FIGUEIRA, 1996, 2010, 2015) está entre elas, como este artigo pretende mostrar. Desde o início, essa perspectiva teórica sempre rejeitou a análise da fala da criança através das categorias oferecidas pelas descrições linguísticas. Além disso, recusa-se, até os dias de hoje, a tomar os enunciados das crianças como evidência de conhecimento categorial da língua. Ao invés disso, o diálogo é proposto como unidade de análise, de forma que a fala do outro é acolhida também como dado de análise, além da fala da criança. O quadro teórico em questão afirma que a interação é a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem, razão pela qual ele é chamado de interacionista.

Nas suas formulações teóricas, o esforço tem sido o de não deixar de lado nem o sujeito e nem a língua. Ao longo dessa teorização, os processos metafóricos e metonímicos propostos por De Lemos (1992) se mostraram como os adequados para demonstrar de que maneira as propriedades formais da linguagem (e da língua) podiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Desde então, a saída para descrever a fala da criança tem sido possibilitada pelo estruturalismo, enquanto programa teórico. A teorização interacionista conseguiu explicar que um passo fundamental para a constituição da criança como sujeito falante é a conversão da fala do outro em discurso próprio. É neste sentido que as polêmicas considerações feitas por Saussure em relação à dicotomia ente *língua* e *fala* tornam-se relevantes neste artigo, que tem como objetivo discutir alguns erros do processo de aquisição da linguagem de crianças brasileiras, que dizem respeito à aquisição do léxico, principalmente.

Para tanto, é antes necessário entender de que forma tem sido pensada a aproximação da teorização interacionista do quadro saussuriano; o que será apresentado, a seguir, na próxima seção.

O quadro de Saussure e o interacionismo

O quadro de Saussure (1972, 2002) tem se mostrado importante referencial teórico para analisar a fala de crianças em processo de aquisição da linguagem, principalmente para alguns investigadores interacionistas, que privilegiam o erro como dado de análise. Desde a proposta de De Lemos (2002), enfrenta-se a necessidade de mostrar como a criança se encontra submetida à língua, em instâncias que possibilitam sua constituição como sujeito falante. Cabe observar que:

Uma leitura de Saussure, motivada pelo problema da aquisição de linguagem, não é um ponto de partida evidente: o autor raras vezes traz para a sua reflexão a fala da criança e a infância não é para ele uma questão. Entretanto, essas duas noções se enlaçam no conceito de mudança – esse, sim, um tema saussuriano. (CASTRO, 2010, p. 91).

Conforme assinala Castro (2010), a aproximação do interacionismo ao quadro de Saussure fica viabilizada, principalmente, quando se busca refletir sobre a mudança linguística na fala da criança, em que o erro é, muitas vezes, protagonista.

Ao iniciar sua reflexão sobre a mudança, Saussure (2002) trata dos conceitos de *fala* e *língua*. Afirma que tudo na *língua* é história e, portanto, ela é um objeto de análise histórica e não de análise abstrata. Acrescenta ainda que a *língua* é composta de *fatos* e não de *leis* e que tudo o que parece *orgânico* na linguagem é, na realidade, *contingente* (os grifos são do autor) e completamente acidental. A história de toda *língua* é feita de

sucesivos fatos linguísticos, que na maioria das vezes são completamente independentes entre si. O objeto que constitui a matéria da história representa, em certo sentido, *atos humanos*. Conclui o autor que os fatos linguísticos podem ser considerados como o resultado de atos individuais. Para Saussure, o ato linguístico tem a característica de ser o menos refletido, o menos premeditado, além de o mais impessoal.

Conseqüentemente, afirma que uma *língua*, considerada em duas datas distintas, não será jamais idêntica em si mesma. Define, com isso, o princípio da continuidade no tempo, em que se reconhece não haver na história da *língua* nenhum ponto de interrupção ou cessação, ruptura. Há, na *língua*, apenas transformação; o que definirá, para o genebrino, o princípio da mutabilidade. Segundo o autor, “não há, em lugar algum, reprodução ou produção de um ser linguístico novo, com existência distinta da que a precedeu” (SAUSSURE, 2002, p. 137). Com isso, refuta que ideias de hereditariedade e de reprodução das espécies possam ser validadas para o terreno da linguagem (e também para a aquisição da linguagem). Para ele, os dois princípios (continuidade e mutabilidade) são interdependentes, correlacionados. Assim, o autor toma o princípio da transformação como absoluto. Por isso, ele acredita que a essência dos fenômenos linguísticos sempre foi e sempre será a mesma; razão pela qual ele afirma que o problema da origem não é diferente do de suas transformações ou de suas condições permanentes, tal como está afirmado no *Curso de Linguística Geral*. Logo, não há porque esperar que os fenômenos linguísticos relativos à aquisição da linguagem sejam diferentes dos demais. Abre-se, portanto, para a teorização interacionista um caminho promissor para não só pensar a constituição do sujeito falante como explicar o processo de mudança linguística próprio da aquisição da linguagem. Em outras palavras, permite estreitar sua relação com a Linguística.

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 em diversas posições¹ 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. Optam pela *Linguística da língua*. 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 e optar pela *Linguística da fala*. Isso equivale a dizer que mudanças linguísticas implicam, ao mesmo tempo, mudanças subjetivas; mostradas muitas vezes através do erro na fala da criança, como em alguns exemplos que são comentados, a seguir, na próxima seção. De modo parecido, Arrivé (2010, p. 15) afirma que é preciso enfrentar o problema do lugar do *discurso* (ou o “jogo da linguagem no indivíduo”) (aspas do autor) na reflexão saussuriana. Isso se torna fundamental, na visão do autor, dada a importância e relação do *discurso* com outras disciplinas. Por isso, procura demarcar as relações que se estabelecem entre *fala*, *discurso* e *faculdade da linguagem*.

¹ De Lemos (2002) deixa indicado que o processo de aquisição da linguagem é um processo de mudança linguística, que se caracteriza pelo deslocamento do sujeito em três diferentes posições: a *primeira posição*, em que se observa a prevalência da relação do sujeito com a fala do outro; a *segunda*, em que se verifica o sujeito preso ao movimento da língua; e a *terceira posição*, em que se observa, principalmente, a relação do sujeito com sua própria fala.

Para dar continuidade à discussão proposta neste artigo, alguns erros na fala de crianças brasileiras durante o processo de aquisição da linguagem serão abordados na próxima seção.

Discussão de alguns erros no processo de aquisição da linguagem

Segundo Castro (2006), a teorização interacionista propõe uma visão estrutural da mudança como sendo o fenômeno capital da aquisição da linguagem. Isso acontece, de acordo com a autora, por conta de que o reconhecimento da ordem própria da língua, que é sustentado tanto por Saussure quanto por Chomsky, não pode ser defendido a partir de uma visão desenvolvimentalista em aquisição da linguagem, conforme proposto por De Lemos (2002). Sendo assim, esta autora rompe com a perspectiva desenvolvimentalista dominante na área, que trata a língua como um objeto estático bem-acabado 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 (chamada de *primeira posição*), à *língua* (chamada de *segunda posição*) e, conseqüentemente, à sua própria *fala* (chamada de *terceira posição*). E, desse percurso, os erros na fala da criança – dados privilegiados para análise – também fazem parte. É preciso deixar claro que eles estão presentes durante todo processo de aquisição da linguagem, embora apareçam de forma mais concentrada num dado momento (na *segunda posição*), na explosão do vocabulário da criança no processo de aquisição do léxico, conforme os exemplos 1, 2 e 3, abaixo, podem ilustrar. O modo como os termos *língua* e *fala* aparecem na teorização interacionista chamam a atenção. Por esta razão, pretendo deter-me, mais atentamente, a eles.

Esta pequena amostra de dados é composta pelas ocorrências de três sujeitos principais: crianças brasileiras, de 3 a 4 anos de idade, sendo que os dados de duas delas (M e AC) já subsidiaram trabalhos anteriores, tais como a dissertação de mestrado de Maldonade (1995), a tese de doutorado de Maldonade (2003) e outro, episodicamente agora acrescentado ao conjunto anterior. Na exposição, buscarei focar as formações que afetam a fala da criança, de modo a confirmar que o material linguístico analisado é capaz de validar a contribuição do pensamento saussuriano para a área de Aquisição da Linguagem.

A ocorrência 1, explorada em trabalho anterior², focaliza o fenômeno analógico. Não seria absurdo reconhecer o significado deste termo também no processo de aquisição da linguagem, tendo em vista a alta frequência das inovações lexicais singulares no vocabulário infantil.

(1) 3; 5.16 (D³)

² Maldonade (2015, p. 530-544), em artigo, versava sobre o conceito de analogia em Saussure (1972, 2002).

³ Os números separados por ponto e vírgula, e depois por ponto, representam a idade da criança, AC na ocorrência em questão. Assim, 3;02.22 significa: três anos, dois meses e 22 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: a outra criança (M), à

I: O que cê vai ser quando crescer?
AC: **Bailarista**, igal ca minha mãe.
I: Verdade?! Cê vai ter que se dedicar muito, viu!
AC: Minha mãe me leva junto na escola dela.

Não é impossível imaginarmos, na ocorrência acima, porque vias *bailarista* se tornou possível na fala da criança: ela se alinha a outras palavras que levam o sufixo *ista*, tais como: *pianista*, *motorista*, *repcionista*. Embora a forma *bailarista* não exista no uso adulto da língua, ela está contemplada nas potencialidades combinatórias do português, como um “possível de língua”.

Com relação a isso, é importante notar que implicados no conceito de analogia estão todos os demais que fundam o edifício teórico saussuriano: a noção de *língua e fala*, as relações sintagmáticas e associativas, a noção de sistema e valor, conforme Figueira (2015) aponta.

A próxima ocorrência, recolhida da fala de M, ilustra como a analogia pode ser útil para analisar os itens lexicais criativos durante o processo de aquisição da linguagem.

(2) 4;03.09 (D) (M pinta um desenho com Mari na sala de sua casa)
Mari: O que é isso?
M: Pata.
Mari: Nossa, cê pintou o pescoço dela de rosa. Não existe pata assim!
M: Eu falava “**pescosto**”!
Mari: É mesmo!
M: Mas é **pescoço**. Agora já cresci. (continuou pintando o pescoço da pata com o lápis de cor rosa)

Pescoço, da fala de Mari, faz M lembrar-se de como esta pronunciava tal palavra. Fica realçado nesta ocorrência, de fato, um trabalho sofisticado da criança com a língua/linguagem, ao lembrar-se de sua posição anterior de falante no processo de aquisição da linguagem. O cálculo da quarta proporcional pode ser aplicado, sem entraves, para explicar por quais vias *pescosto* aparece na fala da criança: seu alinhamento a palavras como *rosto* e *posto*, por exemplo. Acrescenta-se a isso que, por um período de tempo, observou-se a fala de M capturada por um jogo fônico, na alternância (flutuação) entre palavras *osso* e *caroço*, em situações, tais como: “*tira o caroço do frango*” ou “*olha o osso da uva*”. Deste modo, a ocorrência 2 mostra que a formação analógica *pescosto* pode ser interpretada como uma inovação lexical. Ela é seguida de uma autocorreção, quando M, em seu próximo turno no diálogo, corrige sua fala anterior, ao dizer a forma esperada, *pescoço*. Não há como subtrair o fato de que duas formas são comparadas na fala da criança (*pescoço* e *pescosto*), produzindo como efeito uma mudança na relação da criança com a *língua*. Mostra-se, assim, a escuta que a criança já parece ter para a *língua*.

A ocorrência 3, a seguir, mostra outra situação dialógica em que a inovação lexical acontece na fala da criança, desta vez, na fala de A⁴, que pode ser explicada pelo conceito de analogia de Saussure (1972).

(3) 4;2.18 (D) A mãe de A derrama parte do leite com chocolate que pretendia colocar na caneca da criança, que observando o ocorrido disse:
A: Que **burragem** você fez, mamãe!

investigadora (I), à mãe de M (S), ao pai de M (L), à irmã mais velha de M (Dani), a outra irmã, também mais velha do que M (Mari) e à prima de M (A).

⁴ Os poucos dados recolhidos da fala deste sujeito foram anotados em caderno diário.

I: Foi mais pra fora do que pra dentro.

Limito-me, aqui, a apresentar apenas o episódio acima, mas deixo indicado que há muitos outros parecidos registrados na fala de A por volta dos quatro anos de idade. A relação (associação, de acordo com Saussure (1972, 2002)) com a palavra *bobagem* (que está ausente), parece óbvia, nesta e nas demais ocorrências semelhantes a 3, em que *burragem* aparece. Também aqui o cálculo da quarta proporcional parece explicar o alinhamento entre as formas: se *boba*, *bobagem*; então *burra*, *burragem*.

Em relação à teorização interacionista e à analogia, Figueira (2015, p. 180) afirma que:

Para nós a noção de analogia, ou melhor, o que dela se retém como operação de *mise en rapport*, oferece a possibilidade de uma abordagem mais flexível, sem dúvida mais adequada para a posição do investigador que deseja se resguardar de analisar o processo com as categorias oferecidas (pela teoria linguística) para o produto – uma cautela que vigora para os interacionistas, a partir do texto inaugural de De Lemos (1982). Partindo de palavras alinhadas ou postas em relação no eixo associativo (*in absentia*) ou *in presentia*, e não de elementos menores (raízes e afixos), enquanto unidades previamente delimitadas, conta-se com um mecanismo de maior flexibilidade, apto a acolher tanto formações neológicas com certo grau de previsibilidade quanto aquelas que, para nossos ouvidos, soariam menos aceitáveis, por tomarem o caminho de aproximações/alinhamentos fora dos padrões esperados.

Para Saussure (1972), a analogia é de ordem psicológica e também gramatical. Ela supõe a compreensão de uma relação que une as formas entre si, que culmina com a proposição do cálculo da quarta proporcional: “se perdoar, imperdoável etc.= decorar: x, então x = indecorável” (v. SAUSSURE, 1972, p. 194). Entretanto, Maldonado (2015) apontou para a necessidade de a analogia estar inserida na teorização interacionista em aquisição da linguagem ou no “jogo da linguagem no indivíduo” (como diz ARRIVÉ, 2010), ou seja, dando lugar também à *fala*. Caso contrário, corre-se o risco de apenas explicar o erro ou a inovação lexical (forma analógica), ou seja, a *língua* na fala da criança de forma isolada, desconsiderando o processo de aquisição da linguagem em si, enquanto processo de subjetivação e de mudança linguística.

Com efeito, se as unidades vivas, sentidas pelos falantes, a um momento dado, podem por si sós dar origem a formações analógicas, reciprocamente toda repartição determinada de unidades supõe a possibilidade de o seu uso estender-se. A analogia é, pois, a prova peremptória de que um elemento formativo existe num momento dado como unidade significativa. (SAUSSURE, 1972, p. 198).

Os erros no processo de aquisição da linguagem dão prova disso. São formas flutuantes que, num tempo não tão distante no processo de aquisição da linguagem, serão suplantadas na *fala* das crianças pelas formas “corretas” (ou esperadas) de acordo com a *língua* adulta. E ao que parece, a analogia vista isoladamente pode ser insuficiente para explicar a entrada das formas esperadas na *fala* das crianças. Ela tem que estar integrada às relações paradigmáticas e sintagmáticas para poder incluir a fala do outro e a *língua* em movimento, num jogo de espelhamento e distanciamento da fala da criança. Caso contrário, a analogia não passará de um procedimento, de um cálculo, que só servirá para analisar estaticamente a *língua* como objeto num momento específico na fala da criança, sem conseguir explicar o processo de mudança linguística que constitui o processo de

aquisição da linguagem. Além disso, não se deve esquecer que é pela *fala* que as mudanças entram na *língua*.

O pequeno conjunto de ocorrências apresentadas até agora são suficientes para responder de onde vieram as inovações lexicais mostradas nos erros da fala das crianças: da *fala* ou de formas, que estão na *língua* e pelas quais a nova formação singular passou, convocando relações no eixo associativo.

Considerações

Ao retomar o objetivo deste trabalho, depois de ter passado pela analogia, que expõe através da fala da criança uma relação indissociável entre *língua* e *fala*, cabe ressaltar que os capítulos 3 e 4 do CLG são, neste sentido, importantes e também estarrecedores, porque mostram de forma gradativa a angústia que representa entrar no terreno das definições de *língua*, *fala* e *linguagem*: “qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística”.

Sempre encontramos dilemas: ou abordamos um lado apenas do problema ou nos arriscamos a não perceber as dualidades, ou, se estudarmos a Linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto pode ficar obscuro. A solução apontada pelo CLG (1972) na página 16 é colocar-se primeiramente no terreno da *língua* e tomá-la como norma de todas as manifestações da linguagem. Mas para tanto, é necessário definir o que é *língua*. Eis o problema a ser enfrentado! A questão é trazida de volta à tona. De fato, as formas analógicas na fala das crianças mostram a necessidade de se dar lugar à *fala*, ou seja, ao acontecimento linguístico.

O fenômeno linguístico apresenta sempre duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra. As sílabas são impressões acústicas que chegam aos ouvidos, mas os sons não existiriam sem os órgãos vocais; assim um *n* existe somente pela correspondência desses dois aspectos. A *língua* não pode ser reduzida ao som e não é o som que faz a linguagem. Ele não passa de instrumento do pensamento e não existe por si mesmo. O som, unidade complexa acústico-vocal, forma, por sua vez, com a ideia, uma unidade complexa, fisiológica e mental.

Para ilustrar o que está sendo afirmado, sirvo-me do episódio a seguir, flagrado em uma Unidade Básica de Saúde de uma cidade do interior paulista, em que atuo como supervisora de estágio.

- (4) 1;06.12 (Uma criança dentro de um carrinho de bebê, empurrado por sua mãe, chega para o primeiro atendimento fonoaudiológico. A queixa apresentada pela mãe era de atraso de fala.)
Criança: Um (longo). Um (resmungo)
Mã! Mã! (criança olha para a mãe, balançando as pernas e esticando os braços em direção à mãe e emite esses sons)
Mãe: Você quer a mamãe? Quer o colinho da mamãe? (tom meigo)
Criança: Um, mã, mã, mã (a criança diminui o balançar das pernas, mantendo os braços esticados em direção à mãe, emitindo esses sons)
Mãe: Vem, vem, vem. Colinho gostoso da mamãe! (a mãe pega criança do carrinho, colocando-a em pé encostada em seu peito)
Criança: Ozumã. Mã (suspiro)

Mã, do enunciado da criança não é apenas um som. O fato é que as vocalizações da criança são interpretadas como linguagem quando incorporadas à *fala* da mãe que diz:

“você quer a mamãe?”, “Quer o colinho da mamãe?”. A “fala” da criança é interpretada como um pedido. Após a *fala* da mãe, a criança diminui o balançar das pernas e permanece com seus braços esticados em direção à mãe. Ao final do episódio, o fragmento “ozumã”, em que /o/ é colocado numa posição de tônica, pode ser interpretado como parte de “gostoso” e “mamãe”, que migram da *fala* anterior da mãe para a da criança. *Ozu* e *mãe* são as sílabas de maior tonicidade no enunciado “colinho gostoso da mamãe” dito pela mãe.

Esses fragmentos denunciam que a criança faz movimentos em direção à *língua* e *linguagem*. Os sons da “fala” incipiente da criança são recobertos de sentido na *fala* da mãe. Mas essas vocalizações já poderiam ser consideradas como *fala*? Qual seria o limite para isso? O fato é que não se faz a mesma pergunta para a *fala* do adulto, em que a *língua* (já constituída) se apresenta. Com isso, pode-se perfeitamente entender porque os conceitos de *língua* e *fala* são propostos como interdependentes em Saussure.

Arrivé (2010) considera que o lugar atribuído à *fala*⁵ por Saussure foi muitas vezes abordado (e até resolvido), sem que ao menos tivesse sido tratado. Refere-se, inicialmente, à posição já bastante conhecida entre linguistas, de que Saussure teria eliminado de seu projeto científico todas as considerações relativas às atividades do sujeito falante, ou seja, da *fala* e/ou *discurso*. Inúmeras passagens do CLG permitem comprovar isso, em que as definições de *língua* e *fala* são apresentadas dicotomicamente. Entretanto, duas passagens desses mesmos conceitos nos *Escritos* (SAUSSURE, 2002) expõem um ponto de vista que pode ajudar a compreender o pensamento de Saussure no que se refere à impossibilidade de separá-los. São elas: 1) “O mal-entendido em que caiu, de início, a escola fundada por [Franz] Bopp foi o de atribuir às línguas um corpo e uma existência imaginários exteriores aos indivíduos falantes” (SAUSSURE, 2002, p. 129) e 2) “A conquista desses últimos anos é a de ter, enfim, situado não apenas tudo o que é linguagem e a língua em sua verdadeira sede exclusivamente no sujeito falante, tanto como ser humano quanto como ser social” (SAUSSURE, 2002, p. 130).

Segundo Arrivé (2010), observa-se, então, a necessidade de enfrentar a “coexistência dos contrários”, que é um fenômeno frequente na reflexão de Saussure. Engana-se completamente, diz o autor, quem percebe apenas uma das posições: a dicotomia entre *língua* e *fala* ou apenas a impossibilidade de tratá-los separadamente. Atualmente, vê-se que o conceito de *fala* de Saussure foi aproximado ao de *discurso* por vários autores. Afirma Bouquet (2000) que a última frase do CLG permitiria ver que Saussure conceberia a ciência da *língua* considerada em si mesma e por si mesma. Entretanto, o que se passa é exatamente o contrário: toda a dimensão social e intersubjetiva é, para Saussure, indissociável de uma “linguística da língua”, segundo Bouquet (2000).

Arrivé (2010) propõe fazer uma análise que ele chamou de “lexical” dos termos *língua/fala*, *discurso* e *faculdade da linguagem*, iniciando pela leitura do quarto capítulo do CLG. Primeiramente, acredita que é preciso ler o título do capítulo com um novo olhar. Para interpretá-lo, é necessário levar em conta o sentido da definição da linguística feita no terceiro capítulo do CLG. Segundo o autor, dela decorrem duas consequências: a) que o sintagma “linguística da *língua*” é tautológico, pois apenas reafirma ser a *língua* o objeto da linguística e b) que o sintagma “linguística da *fala*” é oxímoro, já que confere um objeto tido como impossível à linguística.

⁵ O autor adverte que conservará o termo *fala*, que se tornou tradicional pelo CLG.

Conclusão

De acordo com o que foi exposto anteriormente, compreende-se o porquê de o título do quarto capítulo do CLG ter sido considerado provocador e escandaloso, na opinião de Arrivé (2010). Saussure (1972) adverte que, ao lado da linguística da *língua*, há também a linguística da *fala*. Pode-se concluir, portanto, que a *fala* não é concebida no CLG como impossível. Ao contrário, ela é parte legítima e indispensável da linguística da *língua*, como os dados da *fala* de crianças em processo de aquisição da linguagem puderam mostrar. *Língua* e *fala* são dois objetos interdependentes. Mais do que isso, os erros no processo de aquisição da linguagem foram suficientes para mostrar que a *língua* é, ao mesmo tempo, instrumento e produto da *fala*, conforme é anunciado por Saussure (1972) no CLG. Acontece que para haver *fala* é preciso que haja *língua*. Por isso torna-se legítimo indagar: o que seria uma *fala* sem *língua*? Vocalizações? Mesmo assim, estas poderiam estar inseridas no terreno da linguagem, como a ocorrência 4 pôde mostrar. Mas o que é uma *fala* sem que seja possível identificar (nela) uma língua? Esta é uma questão que qualquer pesquisador da área de Aquisição da linguagem (ou fonoaudiólogo) tem logo que lidar ao descrever o início do processo de aquisição da linguagem de qualquer criança, em que a *língua* ainda está por se constituir. É fato que antes mesmo de falar, a criança significa. Emite sons que aos poucos vão ganhando o contorno (caminho) da *língua* à qual a criança está imersa. Paulatinamente, a *língua* parece pulsar na *fala* das crianças durante o processo de aquisição da linguagem, conforme registrado pela ocorrência 4.

Em relação à dicotomia *língua* e *fala* no CLG, Arrivé (2010) discorda de Bouquet (2000), ao afirmar que o termo *discurso* é censurado nessa obra. Além disso, afirma-se que “as relações associativas se situam fora do *discurso*” (ARRIVÉ, 2010, p. 170). Para Arrivé (2010), o termo *discurso*, nesta passagem, significa “produto do ato de fala”. O autor defende que, às vezes, ele é usado para designar o ato de *fala* propriamente dito.

De sua análise lexical, Arrivé (2010) conclui que a consideração do sujeito falante não está ausente do CLG. Alega que os conceitos estão lá, sob a tripla forma da *fala*: como objeto da linguística, do discurso e da faculdade da linguagem.

O último termo é o menos favorecido no CLG. Tem-se que “a *língua* é um produto social da faculdade da linguagem.”. Isso é verdade, mas corresponde a um dos dois aspectos da faculdade da linguagem, segundo Arrivé (2010). O outro é que “a *língua* é produto social cuja existência permite ao indivíduo exercer a faculdade da linguagem” (apud KOMATSU, 1993, p. 276). Logo, “não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua” (SAUSSURE, 1972, p. 18).

Já o termo *fala* nos *Escritos* (SAUSSURE, 2002) é recoberto por três sentidos diferentes: 1) como “fonação”, 2) como “ato consciente e intencional de encadeamento de unidades em uma sequência efetivamente realizada” (correspondendo à *sintagmação* de Benveniste, que chama de sintagma a fala efetiva – ou o regime no qual os elementos se encontram ligados entre si por sua sequência e precedência (SAUSSURE, 2002, p. 61) e 3) como ato de *fala* e exercício da *fala*, ao mesmo tempo.

Dessa forma, conclui Arrivé (2010, p. 122) que a polissemia do termo *fala* é, sem dúvidas, uma das causas da marginalização de que ele foi vítima por parte dos editores de 1916:

[...] talvez eles tenham encarado o termo no sentido de “fonação”, algo legítimo e, pelo menos, compreensível, de fazer, dado que ele é quase sempre portador desse sentido no texto saussuriano. Continua o autor: “Por isso é que eles tinham uma boa razão para se verem tentados a excluí-lo do campo da linguística: Saussure já fazia esse gesto ao excluir a “fonologia”, no sentido de descrição da fonação, do campo linguístico.

Observa o autor que o termo *discurso* também é polissêmico em Saussure, mas este não oscila de sentido tanto quanto a *fala*. No CLG, às vezes ele toma o sentido de *fala* para designar o produto da atividade do sujeito falante. Arrivé (2010) discorda também que se possa tomar a *faculdade da linguagem* como sinônimo para *fala*. Para ele, a *faculdade da linguagem* é mais extensiva do que a *fala*. Ela engloba os atos de *fala* para os quais a *língua*, estabelecida como instituição social, abre caminho, assim como abarca o processo de constituição da língua. Para Castro (2015, p. 92), Saussure expressa dramaticamente a passagem da *língua* para o discurso nos *Escritos de Linguística Geral* (2002), quando afirma que a *língua* só existe em função do *discurso* e se pergunta sobre o que separa o *discurso* da *língua* ou ainda “o que, em dado momento, permite dizer que a *língua* entra em ação como discurso”.

Arrivé (2010, p. 127) afirma que não há dúvidas de que a *linguística da fala* relaciona-se ao projeto de uma linguística do discurso (ou do jogo da linguagem no indivíduo). Observa o autor que uma terminologia é proposta. Nem sempre perfeita, pois a ambiguidade e a polissemia estão sempre presentes no projeto científico de Saussure. Porém, segundo o autor, esses fenômenos estão ligados aos próprios conceitos que os termos pretendem significar.

“Em suma, tudo está pronto para o desenvolvimento de uma linguística saussuriana do “jogo da linguagem no indivíduo”, desembaraçada das modalizações pejorativas e desagradáveis que afetam o projeto de “linguística da fala”” (ARRIVÉ, 2010, p. 127). É neste sentido que a proposta interacionista de aquisição da linguagem faz a sua aposta, concebendo a indissociabilidade entre *língua* e *fala* e marcando, decisivamente, a influência de Saussure nessa teorização. A *fala* da criança e o próprio conceito de *língua* são colocados em questão no campo da aquisição de linguagem que tem o compromisso de explicar a passagem de *infans* a sujeito falante.

REFERÊNCIAS

ARRIVÉ, M. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. Tradução de M. Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BOUQUET, S. *Introdução à Leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix. 2000.

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

_____. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 91-102, 2010.

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

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

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

FIGUEIRA, R. A. 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.

_____. O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 115-143, 2010.

_____. Em torno da analogia: a contribuição de Saussure para a análise da fala da criança. *Pró-língua*, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 174-189, 2015.

KOMATSU, E. *Ferdinand de Saussure – Cours de linguistique générale*. Premier et troisième cours d'après les notes de Riedlinger et Constantin. Tokyo: Université Gakushuin, 1993.

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, 1995.

_____. *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, 2003.

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

_____. Instâncias da língua na fala da criança. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, p. 666-678, 2014.

_____. Sobre a analogia e os erros no processo de aquisição da linguagem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 530-544, 2015.

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

_____. *Escritos de Linguística Geral*. Organizado e editado por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2002.

Recebido em: 31/08/2016

Aprovado em: 03/05/2017

A variabilidade inter e intra-sujeito no desenvolvimento fonológico de crianças gêmeas e não gêmeas

Maria de Fátima de Almeida Baia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
mariadefatimabaia@uesb.edu.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1748>

Resumo

Este é um estudo inicial e qualitativo a respeito da manifestação dos *templates*, isto é, rotinas articulatórias usadas para expansão do léxico, no desenvolvimento fonológico de uma criança não gêmea (L) e de duas crianças gêmeas (M_G & B_G) de 1;0 – 2;0 (total de 24 sessões). Após análise dos dados, verificou-se a manifestação de diferentes *templates* no desenvolvimento fonológico de cada criança gêmea e não gêmea. Surpreendentemente, as crianças gêmeas não mostraram o uso de uma mesma rotina articulatória, embora o mesmo contexto e ambiente estivessem sendo compartilhados pelas duas.

Palavras-chave: *templates*; gêmeos; desenvolvimento fonológico.

Inter and Intra-variability in the phonological development of singletons and twins

Abstract

This is an initial and qualitative study on the manifestation of templates, this is an early articulatory routines used for lexicon expansion, in the phonological development of a singleton (L) and twins (M_T & B_T) aged 1 – 2 years (24 sessions). In the analysis, different templates were observed in L and M & B speech. Surprisingly, the twins did not show the use of the same articulatory routine, although the same context and environment were being shared by both.

Keywords: templates; twins; phonological development.

Introdução

Este estudo analisa a emergência de *templates* e foca a *variabilidade* no desenvolvimento fonológico de crianças adquirindo o português da variedade baiana de Vitória da Conquista. A discussão baseia-se na perspectiva emergentista dos Sistemas Adaptativos Complexos (THELEN; SMITH, 1994; KELSO, 1995), que prevê mudança, gradiência, instabilidade, *variabilidade* e não linearidade, ao longo do desenvolvimento. A proposta fonológica assumida na abordagem dos dados infantis é a da *Whole-Word/Templatic Phonology* (WATERSON, 1971; VIHMAN; CROFT, 2007).

A Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos entende o desenvolvimento da linguagem como um fenômeno de evolução, no qual as representações não são estáticas e podem ser graduais. Ele também é entendido como um fenômeno comportamental e emergente, sendo a linguagem uma habilidade cognitiva que depende de capacidades motoras e auditivas e, principalmente, do estímulo do ambiente.

Uma das características fundamentais da abordagem da complexidade é a tentativa de explicar o que é o caótico, o que aparentemente é desviante no percurso, por meio de uma perspectiva emergentista. É sabido que uma teoria de desenvolvimento

precisa oferecer explicação acerca do surgimento do novo, das regularidades ao longo do trajeto e da precisão de determinados momentos de mudança que tendem a acontecer da mesma maneira em diferentes indivíduos. Porém, o que a perspectiva da complexidade tende a enfatizar é que não se pode ignorar a diversidade, variedade, flexibilidade e a assincronia que tendem a ocorrer no desenvolvimento.

Nos estudos de desenvolvimento fonológico (VIHMAN; CROFT, 2007), essa perspectiva de caráter dinâmico contribui com a sua ênfase no papel da *variabilidade* no avanço do desenvolvimento, no papel da auto-organização para a maturação do sistema, isto é, seu papel na formação de padrões, e na interconexão entre percepção, ação e aprendizagem. Em suma, a linguagem, nessa perspectiva, é entendida como uma habilidade cognitiva que depende de outros aspectos cognitivos e mecanismos como atenção, memória, capacidades motoras e auditivas. Ao assumir tal perspectiva, o presente estudo não parte de uma dualidade isolante entre mente – cérebro, ou seja, são considerados elementos de nível mental e neural em conjunto, e enfatiza o papel da interação. Ademais, há um enfoque nos aspectos de variabilidade no desenvolvimento da linguagem a fim de se verificar (des)encontros de rotinas articulatórias iniciais de crianças gêmeas e não gêmeas.

A manifestação dos *templates* nos dados iniciais

Como apresentado na seção anterior, o sistema fonológico, neste estudo, é entendido como um sistema dinâmico, assim como o sistema linguístico em geral.

Dentro dessa proposta dinâmica, estudos sobre a emergência da fonologia nos dados das crianças propõem a existência de *templates* no desenvolvimento (VIHMAN; CROFT, 2007), os quais são explicados como modelos sistemáticos temporários que facilitam a expansão do léxico. Tratam-se de produções abstratas/fonéticas que integram a palavra ou frase-alvo e padrões vocálicos. *Templates* consistem em uma ou mais estruturas sistemáticas que envolvem posições prosódicas que tendem a ser preenchidas com um repertório segmental limitado. Podem ser entendidos como padrões/rotinas que emergem a partir da forma-alvo e que são frequentemente usados pela criança com base nas formas fonológicas já adquiridas. As palavras reduplicadas frequentes nos dados infantis do português brasileiro (PB) podem, por exemplo, ser resultado de uma manifestação de *template*. A harmonia consonantal, segundo Vihman e Velleman (2000), é a manifestação mais recorrente de um *template* na aquisição de diferentes línguas (catalão, inglês, estoniano), o que reflete a dificuldade em mudar modo e ponto de articulação em uma mesma palavra.

De acordo com Vihman e Velleman (2000), *templates* podem ser classificados como *selecionados* ou *adaptados*: o primeiro refere-se às tentativas da criança que estão próximas do alvo adulto, ou seja, derivam diretamente do alvo; o segundo refere-se às adaptações que a criança faz do alvo para satisfazer o padrão presente na sua fala, algum processo fonológico que mude a palavra como um todo (apagamento, assimilação, metátese, etc.), de uma maneira sistemática.¹

¹ O termo *template* não pode ser igualado ao uso e significado assumido pelos estudos de aquisição de acento (GERKEN, 1994; SANTOS, 2007; BAIA, 2010), por não se referir apenas à estrutura prosódica. Por exemplo, quando Santos afirma que o modelo prosódico inicial do português é o iambo, a autora está se referindo ao pé, uma unidade prosódica, que não traz informação específica sobre o tipo de segmento que preenche a estrutura. Além disso, pé fonológico não é uma rotina instável, mas uma unidade fonológica.

Por mais que os *templates* apresentem as mesmas origens na sua manifestação em diferentes crianças adquirindo diferentes línguas, o mesmo *template* não se manifesta, obrigatoriamente, na fala de todas as crianças. Essa variabilidade encontrada na produção de diferentes crianças não deriva, segundo Vihman e Velleman (2000), do *input* adulto, mas do “filtro” individual que cada criança carrega no processo de aquisição lexical.

Embora haja variabilidade, de acordo com os estudos citados, é possível levantar algumas generalizações das características segmentais e prosódicas que tendem a estar presentes na manifestação dos *templates*:

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

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

Produção infantil	Alvo
(01) [be'be]	Gabriel
(02) [du'du]	Pedro
(03) [be'be]	bebê
(04) [vɔ'vɔ]	vovó

(OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2012)

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

Interessantemente, muitas dessas produções iniciais, oriundas da manifestação de um *template*, têm sido reportadas na literatura como criação lexical e/ou causado reflexões a respeito de como categorizar tais produções infantis. Gerken (2009) chama a atenção para o que se considera *protopalavra* e que não pode ser confundido com *palavra inicial*. Protopalavra, segundo a autora, é a produção que se distancia do alvo, geralmente composta por uma ou duas sílabas, e é usada em determinados contextos pela criança para

O uso que Vihman e colegas fazem do termo refere-se à manifestação de um *template* por meio de um processo de reduplicação, ou de metátese, ou de apagamento, ou de repetição de determinado tipo de segmento sem relação com o alvo, ou qualquer outro tipo de padrão na produção das primeiras palavras. *Templates* carregam informações prosódicas e/ou segmentais e são caracterizados pela sua manifestação nos processos que se repetem de maneira sistemática na produção das palavras. Logo, não é qualquer processo ou ocorrência que será caracterizado como *template*, mas sim o que é sistemático e serve como meio de expansão do léxico.

chamar a atenção do adulto, como, por exemplo, [di], usado para se referir a um objeto específico (GERKEN 2009, p. 73).² Se protopalavra é a sequência de sons que, embora carregue uma significação, não tem relação com a combinação de sons da forma-alvo, então esse tipo de produção incluiria as criações lexicais presentes no período inicial (cf. SECCO, 1994; BAIA, 2010). Além disso, para Gerken, palavra inicial é uma sequência de sons próxima à do adulto, como, por exemplo [dæ] para *daddy*, em que os sons presentes na forma-alvo podem ser mantidos na produção da criança ou sofrer alguns processos fonológicos da fala infantil, como a reduplicação de uma sílaba do alvo, metátese, harmonia vocálica, harmonia consonantal ou truncamento.

Logo, partindo da abordagem da autora, é complicado estabelecer o limite entre um tipo de produção e outra, atentando apenas para similaridade fônica entre a produção infantil e a alvo. Isto é, se a protopalavra se distancia da forma-alvo, mas as palavras iniciais podem também sofrer processos fonológicos que distanciam a produção infantil da forma-alvo, como estabelecer a dessemelhança que caracteriza os dois tipos? Por essa razão, outros parâmetros precisam ser levados em consideração para se certificar se o que está sendo analisado pode ser entendido como palavra ou não.

Secco (1994), baseando-se em MacWhinney (2000 [1991]) e o formato *Chat* de transcrição³, considera as palavras, que contém significado na fala infantil, mas que fogem da forma-alvo, “criações lexicais”⁴. Segundo o autor, as criações lexicais são instáveis, um tipo específico de léxico que não faz parte daquele estabelecido na comunidade linguística em que a criança está inserida. O autor prossegue afirmando que as criações lexicais funcionam como preenchedores de lacunas da fala da criança e que podem fugir da fonotática da língua alvo, pois encontra produções de alguns itens que não seguem o padrão fonotático da língua, como, por exemplo, [km. 'km] “quero” ou “caneta”. Por outro lado, Baia (2010) considera que as criações lexicais podem refletir possibilidades sonoras, que não fogem da fonotática da língua alvo, testadas pelas crianças. Nos dados levantados na pesquisa da autora, não houve caso que violasse a fonotática do português, nem mesmo nos anteriores a 1;8 anos, faixa etária analisada por Secco (1994). Baia (2010) também, ao contrário de Secco (1994), não considera as onomatopeias como criações lexicais porque elas são estáveis, isto é, “au-au” e “miau” parecem conservar-se ao longo da aquisição e até após esse período. Todavia, Secco (1994) e Baia (2010), assim como MacWhinney (2000), vão diferenciar o que é chamado de criação lexical, nas suas análises e @c no formato *Chat* de transcrição, de neologismo.

Dessa maneira, seguindo o raciocínio de Secco (1994) e Gerken (2009), as criações lexicais, isto é, qualquer tipo de distorção de palavra no vocabulário infantil, seriam uma protopalavra, o que é repensado no presente estudo.

O que Gerken (2009) considera protopalavra pode ser considerado palavra inicial na perspectiva da *Whole-Word (Templatic) Phonology* (VIHMAN; CROFT, 2007) se houver evidência de que tais produções são fruto da manifestação de um *template*

² A autora não diz qual seria o objeto.

³ No manual do formato *Chat*, essas produções são descritas da seguinte maneira: *Child-invented forms*: are words created by the child sometimes from other words without obvious derivational morphology. Sometimes they appear to be sound variants of other words. Sometimes their origin is obscure. (MacWHINNEY, 2000, p. 38).

⁴ No formato *Chat* de transcrição *child-invented form @c*.

predominante. Dessa maneira, no presente estudo, a classificação entre protopalavra e palavra inicial não é levada em consideração.

Neste estudo, apresentamos uma perspectiva alternativa para explicação do fenômeno das “criações lexicais” ou “protopalavra” na fala infantil. Nossa hipótese é a de que criações lexicais não são invenções na fala infantil, elas são adaptações feitas de acordo com a rotina articulatória da criança no momento. Essas produções não fogem da fonotática da língua alvo e podem ser explicadas como resultado de um *template* operante (VIHMAN; CROFT, 2007).

Com base no que foi apresentado até então, a hipótese deste estudo é que toda e qualquer criança apresenta uso de tais rotinas articulatórias (VIHMAN; CROFT, 2007; BAIÁ, 2014). No entanto, a manifestação dos *templates* não é, necessariamente, uniforme no desenvolvimento de crianças adquirindo uma mesma variedade linguística devido à *variabilidade* característica da formação de qualquer sistema complexo (THELEN; SMITH, 1994). Investigamos o uso de diferentes rotinas articulatórias no desenvolvimento fonológico de crianças gêmeas.

Desenvolvimento fonológico de gêmeos

São poucos os estudos sobre o desenvolvimento fonológico de crianças gêmeas e naqueles, até então encontrados na revisão teórica do presente estudo, observa-se falta de consenso a respeito do trajeto articulatório e fônico das crianças gêmeas. Em geral, são reportados na literatura possíveis atrasos no desenvolvimento linguístico de crianças gêmeas devido ao fato de uma criança do par ter menos fala dirigida para ela e não são excluídos fatores biológicos (SMITH, 2011). Além disso, são observadas certas tendências no desenvolvimento linguístico de gêmeos como: a) tendem a completar a sentença um do outro; b) usam menos o seu nome próprio que as demais crianças; c) uso de *idioglossia/criptofasia* – sistema linguístico único criado e usado entre gêmeos; d) uso de linguagem simplificada; e) ocorrência de “erros” sistemáticos que não acontecem na fala de crianças não gêmeas.

Dodd e McEvoy (1994) realizam um estudo comparativo entre a fala de crianças gêmeas e não gêmeas e defendem que o inventário e o trajeto fônico de gêmeos não diferem das outras crianças. No entanto, a fala de gêmeos, segundo os autores, apresentaria atraso em relação à fala de não gêmeos devido à percepção linguística tardia da forma alvo. Isso provavelmente seria decorrente do fato de gêmeos terem menos interação com adultos do que crianças que se desenvolvem rodeadas mais de adultos. Os autores notam também que crianças gêmeas não compartilham, necessariamente, os mesmos processos fonológicos, embora não haja discrepância no desenvolvimento fonológico delas.

No grupo de estudos que comparam o desenvolvimento fonológico de gêmeos, de um lado, Bloch (1921) observa percurso fônico idêntico no desenvolvimento fonológico de crianças gêmeas, no entanto, seu estudo enfatiza dados aspectos segmentais. De outro lado, Leonard et al. (1980) e Smith (2011) observam percursos segmentais diferenciados no desenvolvimento de crianças gêmeas, isto é, irmãos/irmãs gêmeos apresentam, segundo os autores, idiossincrasias no aspecto fônico do desenvolvimento.

No que se refere aos *templates*, Smith (2011), em um estudo qualitativo sobre desenvolvimento fonológico do francês por crianças gêmeas de 1 ano e 3 meses – 2 anos,

observa que o par analisado compartilha os mesmos *templates* ao longo do desenvolvimento, tais como rotina de reduplicação total e rotina de dissílabos com consoante nasal no ataque silábico. Todavia, não é dito no estudo se as rotinas, isto é, *templates*, foram usadas simultaneamente pelos irmãos numa mesma sessão ou se ocorreram de modo geral no intervalo de quase um ano investigado. Dessa maneira, os resultados ficam comprometidos, pois é esperado que os irmãos compartilhem rotinas semelhantes por estarem em um mesmo ambiente adquirindo uma mesma língua-alvo. É preciso realizar uma verificação por sessão de análise, o que está em andamento na presente pesquisa.

Metodologia

Os dados pertencem ao banco de dados do GEDEF (*Grupo de Estudos de Desenvolvimento Fonológico*). Todos os dados têm sido transcritos auditivamente pela autora deste trabalho com o uso do alfabeto fonético internacional (IPA) e de acordo com o sistema CHAT (*CHILDES*) de transcrição (MACWHINNEY, 2000) e contam com a verificação e julgamento de um foneticista. Havendo 90% de concordância entre os dois transcritores, os dados foram corretamente transcritos. A respeito dos 10% discordantes, após discussão, os transcritores devem chegar a um acordo sobre a produção.

Para este estudo, são analisados: a) dados de L, sexo feminino, não gêmea, de 1 a 2 anos; b) de M_G & B_G⁵, sexo feminino, gêmeas fraternas, de 1 a 2 anos. As três crianças nasceram e estão adquirindo a variedade baiana de Vitória da Conquista, cidade localizada no sudoeste do estado. Os dados coletados e analisados são naturalísticos, isto é, oriundos de estudo longitudinal com sessões mensais com duração de trinta minutos cada.

Na presente pesquisa, são analisados *tokens* diferentemente dos outros estudos sobre os *templates* que consideram *types* (VIHMAN; CROFT, 2007). Optou-se pela análise de *tokens*, pois se apenas *types* fossem considerados, pistas ou evidências de manifestação de *templates* e diferentes modelos prosódicos poderiam ser excluídos dos dados. Por exemplo, Baia (2014) apresenta as seguintes produções para a palavra “aranha” em uma mesma sessão de M. aos 1;6: [a.'bo] [a.'la.nja] [a.'la.ja] [a.a.'ã.ja] [a.'ã.ja] [a.'i.ja] [a.'a.ja] [a.'i.ã] [a.'da.ja] [a.'ja.ja] [a.'ba.ja] [ma.'ja.ja]. Se o critério para a escolha do *type* fosse frequência de ocorrência, mais de um *type* seria escolhido por não ter havido produção que se sobressaiu em relação às demais. Além disso, um argumento contra o uso de *tokens* pode ser, na verdade, a seu favor. A análise de *tokens* poderia apontar a manifestação de um determinado *template* de maneira equivocada, por considerar a mesma produção repetidas vezes. Porém, essa possibilidade não representa tanto risco quanto deixar de lado o indício de que repetições também demonstram uso sistemático de um padrão fônico. Para ser considerado um *template* operante em uma sessão de dados, ele deve ter se repetido em pelo menos 40% dos dados da sessão.

Foram feitas duas categorizações quanto aos dados. Primeiramente, entre o que é balbucio e palavra, seguindo os critérios de Vihman e McCune (1994), pois o estudo de dados iniciais, que parte da classificação do que pode ou não ser avaliado como palavra, exige categorização devido às tênues diferenças entre o que é palavra ou não no período inicial da fala. Por certo, o contexto, a semelhança fônica e a repetição da palavra com o

⁵ G= gêmeas.

uso constante de um mesmo sentido são fundamentais para a categorização, mas não são os únicos critérios considerados para a classificação dos dados iniciais (balbucio e palavra). Com o intuito de categorizar os dois tipos de produção de uma maneira rigorosa, é preciso, indubitavelmente, comparar os dados entre si. No entanto, só a comparação interna não é suficiente. É preciso partir de uma categorização geral baseada em critérios que possam ser e tenham sido checados na análise de dados de diferentes crianças.

Vihman e McCune (1994), baseados na análise de dados de transição do balbucio às primeiras palavras de dez crianças entre nove meses e um ano e seis meses de idade, propõem critérios que partem de parâmetros contextuais e fônicos para determinar quando a palavra pode ser entendida como palavra fonológica. Sobre a necessidade de haver tais critérios, os autores lembram que tal preocupação de reconhecer o que seria “primeira palavra” tem acompanhado especialistas em fala infantil antes do advento da pesquisa psicolinguística contemporânea. Termos e conceitos têm sido propostos na busca por delimitação e entendimento acerca das produções iniciais; por exemplo, “holófrase”, para palavra isolada que pode ser entendida, na verdade, como uma sentença (LAGUNA, 1927); e “vocábulo”, termo proposto para não haver distinção equivocada entre o que seria uma palavra de acordo com o alvo ou algum outro tipo de verbalização (WERNER; KAPLAN, 1963). O que se percebe é que o ponto de vista assumido pelo pesquisador recorta e interpreta diferentemente o objeto. Vihman e McCune (1994) propõem, então, uma nova metodologia para identificação de palavra sem apresentar novos termos ou conceitos. Em vez de novas terminologias, os autores sugerem o uso de critérios fonológicos que levem em consideração o contexto de interação também.

Os critérios são aplicados antes da seleção prévia das produções que levantam dúvidas. O candidato à palavra que suscita dúvidas quanto à sua categorização deve apresentar aspectos fônicos próximos ao do alvo e/ou pistas de contexto específico de uso para não ser descartado de início. Após a identificação daqueles que suscitam dúvidas, os seguintes critérios são seguidos:

- a) *Critérios baseados no contexto: determinativo* – verifica-se se a palavra ocorre em um contexto sugestivo de uma determinada palavra e não de outra; *identificação materna* – verifica-se por meio do estudo da interação adulto e criança, ou seja, se o adulto entende o candidato à palavra da mesma maneira que o pesquisador; *uso múltiplo* – verifica-se se a criança utiliza a mesma produção mais de uma vez no mesmo episódio; *episódios múltiplos* – verifica-se se a criança utiliza a mesma produção em diferentes episódios.
- b) *Critérios baseados no modelo de vocalização: correspondência complexa* – verifica-se se a produção da criança contém mais de dois segmentos da forma alvo; *correspondência segmental exata* – verifica-se se até um ouvido não treinado reconheceria a produção da criança como sendo idêntica à produção-alvo; *correspondência prosódica* – verifica-se se as características prosódicas são as mesmas presentes na forma alvo, isto é, posição de acento, tipo e quantidade silábica.
- c) *Critérios baseados em outras vocalizações: tokens imitados* – verifica-se se o candidato à palavra é uma produção imitada e se a criança compreende o que imita; *ausência de variação* – verifica-se se o candidato à palavra é repetido mais de uma vez sem variação fonética; *ausência de usos inapropriados* – verifica-se se a produção mantém o mesmo significado em diferentes contextos.

A correspondência fonética, segundo os autores, não é cópia idêntica dos segmentos do alvo.⁶ Vogais que ocupam lugares vizinhos no quadro do IPA, por exemplo, [a] sendo produzido como [ə] em “casa”, não são tratadas como diferentes seguindo os critérios propostos. O critério de correspondência também é obedecido quando consoantes são produzidas com aspiração quando o alvo não o é, e sibilantes produzidas com troca de ponto de articulação.

Vihman e McCune (1994) propõem que um bom candidato será aquele que respeitar no mínimo quatro critérios. O presente estudo faz uso de todos os critérios e assume o número mínimo proposto pelos autores na análise dos dados. As produções que não satisfizerem pelo menos quatro critérios são categorizadas como balbucio.

Análise piloto e discussão

Neste primeiro momento do estudo, são apresentados resultados qualitativos e gerais sobre o desenvolvimento de L e M_G & G_G.

O primeiro aspecto a ser considerado e explicado é o da transição do balbucio para as primeiras palavras das três crianças. Como Baia (2014) observa, há influência do balbucio na formação e emergência de *templates*, o que pode, segundo a autora, ser entendido como evidência de continuidade entre os dois períodos.

As três crianças apresentaram o seguinte quadro de transcrição entre balbucio (B) e palavras iniciais (P):

L: B > B≈P > B+ P- > B- P+

M_G: B+ P-

B_G: B+ P- > B≈P

As três crianças, tanto as gêmeas como a não gêmea, apresentaram balbucio tardio, o que é característico da continuidade entre treino motor e produção linguística de caráter funcional. No entanto, L, ao contrário das irmãs gêmeas, produz mais palavras do que produções balbuciadas até o período etário analisado. Dessa maneira, nota-se um certo descompasso entre a transição do balbucio às palavras das crianças gêmeas e da criança não gêmea. Na comparação da transição para as primeiras palavras de M_G e B_G, notou-se um balbucio tardio mais persistente e predominante na fala de M_G, o que demonstra um aspecto diferencial no percurso articulatório e fonológico das duas crianças.

Em relação aos *templates*, os seguintes *templates* se manifestaram ao longo das sessões analisadas:

L: C₁V₁. 'C₁V₁

C_{oclu}V₁. 'C_{oclu}V₂

CV

M_G: CV

⁶ Embora façam uso da palavra “exata” em “Correspondência Segmental Exata” nos critérios do item b, Vihman e McCune (1994) explicam não haver necessidade de cópia idêntica para verificação da correspondência fonética.

C₁V₁.'C₁V₁

B_G: C₁V₁.'C₁V₁

Como pode ser observado, houve manifestação do *template* reduplicado C₁V₁.'C₁V₁ no desenvolvimento fonológico das três crianças:

- L: (5) [βa.'βa] Fafá
(6) [mã.'mã] mãe
M_G: (7) [pa.'pa] comida
(8) [mã.'mã] mãe
B_G: (9) [pa.'pa] comida
(10) [mu.'mu] Malu

De um lado, segundo Lewis (1936), a reduplicação fonológica na fala infantil pode ser entendida como “pedaços de balbucio”, e, segundo Fee e Ingram (1982), como “vestígios de balbucio”. De outro lado, Jakobson (1972 [1941]), apesar de apresentar exemplos de palavras infantis reduplicadas no russo (*tutu* “escondido”, *dada* “tio”, *nana* “enfermeira”, *nuna* “choro”) para explicar a aquisição de diferentes vogais, não traça nenhuma relação entre a reduplicação e o balbucio. No trabalho de 1962, “Why ‘mama’ and ‘papa’”, Jakobson explica, retomando seu trabalho com Halle (1956), que essas palavras infantis, como outras presentes na fala da criança, são baseadas na polaridade entre a consoante ótima e a vogal ótima. Apesar de o autor reconhecer que: “na transição do balbucio para o comportamento verbal, a reduplicação pode servir como um *processo compulsório*, sinalizando que os sons internalizados não representam um balbucio, mas uma entidade dotada de sentido⁷” (JAKOBSON, 1962, p. 543, tradução nossa, grifo do autor), ele não observa que o fato de haver um processo que, segundo suas próprias palavras, é compulsório e não pode ser considerado balbucio — apesar de compartilhar características com o período anterior e apresentar significado —, pode trazer complicações para a sua visão a favor da descontinuidade, pois o autor, ao reconhecer semelhanças entre o processo de reduplicação e o momento de balbucio, traça uma continuidade entre eles.

Além de ser um processo fonológico comum, os dados analisados também mostram a relação entre a reduplicação fonológica e a manifestação de *template*. O seu predomínio como *template* nos dados iniciais ocorre, aparentemente, devido à influência das produções do balbucio.

L, diferentemente das crianças gêmeas, manifesta ao longo do seu desenvolvimento o uso de rotina com informação segmental em C_{oclu}V₁.'C_{oclu}V₂, com uso de consoante oclusiva em posição de ataque silábico aos 1;11:

- L: (11) ['tɔ.tɔ] foto
(12) ['do.te] doce

⁷ “At the transition from babbling to verbal behaviour, the reduplication may even serve as a *compulsory process*, signaling that the uttered sounds do not represent a babble, but a senseful semantic entity”.

É importante chamar a atenção para o aspecto efêmero dessa rotina que caracterizou a sessão de 1;11, pois a substituição sistemática de segmentos fricativos por oclusivos na fala de L. não se estendeu até a sessão de 2 anos.

Na comparação dos *templates* manifestados na fala das crianças gêmeas, M_G apresentou uso sistemático de produções monossilábicas, o que não foi observado no desenvolvimento de B_G:

M_G: (13) [bɛ] Bela (nome)
 (14) [mã] mãe

Tal desencontro de rotinas iniciais, observado no desenvolvimento de M_G & G_G, apresenta evidências contrárias às de Smith (2011) a respeito da natureza dos *templates* na fala de gêmeos. Ao contrário do que é observado pela autora em dados de aquisição do francês, dados de crianças adquirindo o PB não mostram uso dos mesmos *templates* por gêmeos.

O quadro seguinte resume as diferenças no que se refere à transição e aos *templates* no desenvolvimento fonológico das crianças gêmeas e não gêmea:

Quadro 1. (Des)encontros no desenvolvimento fonológico das crianças gêmeas e não gêmea.

Criança/Idade	L / 1-2 anos	M _G / 1-2 anos	B _G / 1-2 anos
Transição B – P	B > B≈P > B+ P- > B- P+	B+ P-	B+ P- > B≈P
<i>Templates</i>	C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁ C _{oclu} V ₁ . 'C _{oclu} V ₂ CV	C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁ CV	C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁

Como o quadro ilustra, observa-se variabilidade não apenas na comparação do percurso fônico de crianças gêmeas e não gêmea, como também na comparação dos dados das irmãs. Embora estejam no mesmo contexto linguístico, familiar e cultural, em contato com a mesma língua-alvo e cuidadores, os *templates* manifestados não foram os mesmos.

Considerações finais

Em geral, verificou-se a persistência do balbúcio tardio na fala das três crianças analisadas, o que pode ser entendido como evidência de continuidade entre os dois períodos. No que se refere aos *templates*, todos os que foram manifestados estão de acordo com os padrões fonotáticos e prosódicos da língua-alvo, mas houve diferenças nas manifestações de cada criança. A variabilidade observada no percurso de desenvolvimento fonológico de cada criança é esperada porque o sistema fonológico é entendido como um sistema dinâmico aberto e instável. Conforme o inventário lexical da criança aumenta, mais próxima sua produção fica do que é predominante e mais frequente na língua alvo. Este estudo segue, no momento, com análise quantitativa e mapeamento de *templates* por sessão.

REFERÊNCIAS

- BAIA, M. F. A. *O modelo prosódico inicial do português brasileiro: uma questão de metodologia?* São Paulo: FFLCH/USP Produção Acadêmica Premiada, 2010.
- _____. O papel do balbúcio na formação dos *templates*. *Estudos Linguísticos*, 43(2), p. 679-695, mai./ago. 2014.
- BLOCH, O. Les premiers stades du langage de l'enfant. *Journal de psychologie*, 1921,18, 693-712.
- DODD, B.; MCEVOY, S. Twin language or phonological disorder? *Journal of child language*, 21, p. 273-289, 1994.
- FEE, J.; INGRAM, D. Reduplication as a strategy of phonological development. *Journal of child language*, 9, p. 41-54, 1982.
- GERKEN, L. A metrical template account of children's weak syllable omissions from multisyllabic words. *Journal of child language*, v. 21, p. 565-584, 1994.
- _____. *Language development*. Arizona: Plural Publishing, 2009.
- JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. Paris: Mouton, 1972 [1941].
- _____. Why "mama" and "papa"? *Selected writings*, v. 1: phonological studies. The Hague: Mouton, 1962. p. 538-545.
- JAKOBSON, R.; HALLE, M. *Fundamentals of Language*. Holanda: Mouton Publishers, 1980 [1956].
- KELSO, J. A. S. *Dynamical Patterns: The Self-Organization of Brain and Behavior*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- LAGUNA, G. *Speech: its function and development*. New Haven: Yale University Press, 1927.
- LEONARD, L. N.; NEWHOFF, M.; MESALAM, L. Individual differences in early child phonology. *Applied Psycholinguistics*, 1, p. 7-30, 1980.
- LEWIS, M. M. *Infant Speech: a study of the beginning of language*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1936.
- MACWHINNEY, B. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. v. 1: transcriptions and programs. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. Beyond early words: word template development in Brazilian Portuguese. In: VIHMAN, M.; KEREN-PORTNOY, T. (Org.). *The emergence of Phonology: Whole-Word approaches, cross-linguistic evidence*, Cambridge, 2012.
- SANTOS, R. S. *A aquisição prosódica do português brasileiro de 1 a 3 anos: padrões de palavra e processos de sândi externo*. 2007. 214 f. Tese (Livre Docência em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SECCO, G. *Criações lexicais em uma criança de 20 meses de idade*. 1994. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

SMITH, C. E. Variation and similarity in the phonological development of French dizygotic twins: phonological bootstrapping towards segmental learning? *York papers in Linguistics*, v. 11, p. 74-87, 2011.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

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

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

WATERSON, N. Child phonology: a prosodic view. *Journal of Linguistics*, 7, p. 179-211, 1971. Publicado novamente em: WALTERSON, N. *Prosodic Phonology: The theory and its application to language acquisition and speech processing*. Newcastle upon Tyne: Grevatt & Grevatt, 1987.

WERNER, H.; KAPLAN, B. *Symbols formation*. Nova Iorque: Wiley and Hillsdale, NJ, 1963.

Recebido em: 16/10/2016

Aprovado em: 19/11/2016

Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória

Leticia Fraga

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil
leticiafraga@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1754>

Resumo

Este texto tem o objetivo de apresentar uma discussão inicial sobre o perfil do professor da escola indígena, a partir do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI/BRASIL, 1998) e da realidade das escolas indígenas do estado do Paraná. Defende-se que, independentemente do considerado ideal pelo RCNEI, é preciso que os professores que atuam nessas instituições, indígenas ou não-indígenas, tenham formação inicial adequada para exercer seus papéis, garantindo uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, Art. 78).

Palavras-chave: educação escolar indígena; formação de professores; políticas linguísticas.

Who is / should be the teacher of the indigenous school: an introductory discussion

Abstract

This paper intend to introduce an initial discussion about the profile of the teacher in indigenous schools from the *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* [Brazilian Curricular Reference for Indigenous Schools] (RCNEI/BRASIL, 1998) and the reality of the indigenous schools in the state of Paraná. We believe that, beyond what the RCNEI considers as ideal, is necessary that the teachers who act in these institutions, indigenous or non-indigenous, have an adequate initial formation to play their role properly, ensuring an “bilingual and intercultural education to the indigenous folk” (BRASIL, 1996, Art. 78).

Keywords: indigenous school education; teacher education; linguistic policies.

Desde 2008, nossos interesses de pesquisa têm se voltado ao exame da condição linguística do estado do Paraná, mais especificamente de regiões linguisticamente complexas, em que há indícios de bi/multilinguismo apontados por órgãos oficiais, como IBGE (BRASIL, 2012)¹ ou trabalhos acadêmicos.

Como exemplos de contextos linguisticamente complexos que já investigamos, citamos comunidades indígenas, colônias de imigrantes, comunidades quilombolas/negro-rurais, comunidades escolares periféricas, contextos de educação formal em situação de privação de liberdade, dentre outros. Alguns dos trabalhos que desenvolvemos foram inclusive submetidos à avaliação por agências de fomento e contemplados com financiamento².

¹ “O Censo de 2010 foi o primeiro da história brasileira para o qual os entrevistados responderam a questões sobre a) pertencimento étnico (que poderia ser autodeclarado ou “considerado”) e b) uso/não uso de língua indígena e portuguesa em domicílio” (FRAGA; TASSO, 2016, p. 169).

² Os projetos a que me refiro são os seguintes: a) “Políticas linguísticas e ensino de língua na região dos Campos Gerais/PR”, desenvolvido entre 2011 e 2013, financiado pela Fundação Araucária; b) “Políticas educacionais e ensino de língua em Manguaçu/PR: revitalização sociocultural e linguística da

Em relação aos contextos investigados, destacamos o indígena, em que vimos realizando pesquisas desde 2012, mais especificamente observando a forma como as escolas situadas nesses contextos lidam com suas realidades e administram suas especificidades. No que diz respeito à escola indígena, é ponto pacífico que ainda há muito que se observar: sua gestão, o currículo, a formação do corpo docente, dentre outros.

Neste texto, porém, por razões de escopo, optamos por focar a discussão em apenas um ponto, bastante polêmico, inclusive, em relação às escolas indígenas, que é o perfil do professor dessa instituição.

Consideramos o debate relevante pelo fato de a grande maioria dos trabalhos sobre educação escolar indígena, quando tratam de formação inicial ou continuada de professores, discutirem, quase exclusivamente, a presença (ou necessidade da presença) do *professor indígena*, o que é absolutamente compreensível levando em conta que a ‘(trans)formação de índios em professores’ (GRUPIONI, 2006) é um princípio sustentado, implícita ou explicitamente, pelas principais políticas que orientam as bases da Educação Escolar Indígena no Brasil, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394, o Plano Nacional de Educação/Lei 10.172, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a Resolução 3/99 e o Parecer 14/99 do CNE, dentre outras.

No entanto, essas mesmas políticas, que definem a escola indígena ideal protagonizada por indígenas, reconhecem que, por uma série de razões, esse protagonismo ainda está longe de ser dar efetivamente. Ou seja, embora a lei exista, a realidade atual da educação brasileira é diferente, mostrando que União, estados e municípios não conseguem cumprir suas responsabilidades minimamente. Nesse caso, inclusive,

[...] se [mostrando] pouco permeáveis às mudanças reclamadas pelos povos indígenas. Tais instâncias, via de regra, não contam com quadros técnicos qualificados, políticas de longa duração são preteridas em prol de ações pontuais e fragmentadas, que não encontram nexos na rotatividade de cargos e mudanças de políticas, que tanto caracterizam a administração pública no Brasil. Face à burocracia governamental, a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática (GRUPIONI, 2006, p. 64).

Como, então, deve se dar o debate sobre o perfil do professor da escola indígena? Afinal, na escola indígena só cabem professores indígenas? A presença de professores não-indígenas causaria problemas à escola?

Trouxemos essas questões assim, de forma bastante simplista, porque em geral é dessa forma que “curiosos” e mesmo colegas nos expõem suas dúvidas quanto ao tema.

identidade Kaingang”, desenvolvido entre 2012 e 2015, financiado pela Fundação Araucária); c) “Formação continuada de professores de língua em contextos bi/multilíngues paranaenses”, desenvolvido entre 2012 e 2016, financiado pelo CNPq; d) “Políticas educacionais e ensino de língua em terras indígenas paranaenses: formação continuada de professores de língua em contextos bi/multilíngues”, iniciado em 2013, financiado pelo CNPq; e) “Revitalização sociocultural e linguística em terras indígenas paranaenses: estudos sobre políticas educacionais e ensino de língua”, iniciado em 2014, financiado pelo CNPq.

Mas já de início defendemos que a discussão não caminha nessa direção, por mais que os questionamentos sejam/tenham sido colocados dessa forma.

Não é uma questão de ‘sim’ ou ‘não’. É preciso, no mínimo, considerar a discussão com base no que é tido como ideal e/ou real. Pretendemos, ao menos de forma introdutória, insistimos, abordar esses dois pontos de vista: o ideal, a partir das orientações do RCNEI, e o real, a partir de dados da Secretaria de Educação do estado do Paraná, relativos à situação das escolas indígenas paranaenses no que diz respeito a quem são os professores que hoje estão atuando nesse contexto.

Segundo as orientações do RCNEI (1998), o professor ideal para a escola indígena é o professor indígena. Somente ele é capaz de garantir que a escola indígena seja:

5.1.1 Comunitária: Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. 5.1.2 Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. 5.1.3 Bilingue/multilíngue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. 5.1.4. Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Já a Constituição da República (1988) e a LDB (1996) não falam explicitamente na necessidade de o professor da escola indígena ser indígena, mas mencionam a obrigação de o Estado brasileiro ofertar “[...] educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, Art. 78), o que, por dedução, estaria ‘garantido’ caso o professor fosse indígena.

Há várias razões para o fato de o professor da escola indígena não ser obrigatoriamente indígena, mas a mais preocupante é que, se existisse, essa exigência inviabilizaria o funcionamento das escolas indígenas, já que não há, em nenhum estado brasileiro, professores indígenas formados em nível superior em número suficiente para atender toda a demanda de professores de Educação Básica.

Na verdade, a própria exigência de acesso ao ensino superior pelos indígenas deu-se muito recentemente, após a chamada ‘reforma da educação escolar indígena’, em 1991, ano em que a educação indígena foi contemplada pela Constituição Brasileira como responsabilidade do governo (CAVALCANTI, 1999). E a organização do

movimento indígena nesse sentido só se impôs mais efetivamente depois que algumas universidades reconheceram que, sozinhas, não ‘dariam conta do recado’, já que mesmo desenvolvendo projetos de assessoria e parceria com comunidades, projetos de extensão e também de pesquisas e ensino, não atingiam os resultados necessários, principalmente se considerarmos que poucos projetos têm/tinham como objetivo incentivar os professores indígenas a serem pesquisadores em suas próprias comunidades (KONDO, 2013).

No estado do Paraná, essa questão parece mais urgente se se considera que as políticas afirmativas voltadas ao acesso ao ensino superior pelas populações indígenas locais se resumem à “reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais” (PARANÁ, 2001; 2006) e na Universidade Federal do Paraná, dentro dos cursos já existentes nessas instituições, diferentemente do que ocorre em outros 20 estados brasileiros, nos quais as políticas de acesso ao ensino superior incluem a oferta de cursos específicos voltados à formação de professores indígenas.

O fato de, no estado, as políticas de acesso ao ensino superior por indígenas terem restrições (no sentido de não incluir a oferta de um curso específico, por exemplo) tem muitas consequências. E talvez uma das mais significativas seja a de impor à educação escolar indígena uma grande dependência da presença de muitos professores não indígenas para continuarem funcionando. Reafirmando, as escolas indígenas no Paraná não subsistem sem a presença de professores e pedagogos não indígenas para completarem seus quadros.

No entanto, dizer que não há professores indígenas suficientes não significa dizer que não há nenhum. Para sermos mais exatos, dos 875 professores atuantes em escolas indígenas paranaenses, 353 são indígenas e 522, não. Em termos absolutos³, a proporção é de quatro para cada grupo de dez (FRAGA et al., 2014), distribuídos conforme se pode observar no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Relação dos profissionais indígenas e não-indígenas das escolas indígenas, atuando em 2013

NRE	Município	Terra indígena	Escola	Indígenas	Não-indígenas	Total
Área Metrop. Norte	Piraquara	Araça'í	E.E.I. Mbya Arandu	7	7	14
Campo Mourão	Campo Mourão	Verá Tupã'i	E.E.I. Tape Aviru	2	0	2
Cornélio Procópio	Santa Amélia	Laranjinha	E.E.I. Cacique Tudja Nhanderu	7	5	12
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	São Jerônimo da Serra	C.E.I. Cacique Kofej	26	19	45

(continua)

³ Neste texto utilizaremos média simples, embora reconheçamos que há realidades completamente diferentes, como a da E.E.I. João Kavagtân Vergílio, de Tamarana, que possui 23 professores indígenas e dois professores não-indígenas; a do C.E.I. Valdomiro Tupã Pires de Lima, de Chopinzinho, que possui quatro professores indígenas e 18 não-indígenas e a da E.E.I. Mbya Arandu, de Piraquara, que tem exatamente o mesmo número de professores indígenas e não indígenas: sete (FRAGA et al. 2013).

NRE	Município	Terra indígena	Escola	Indígenas	Não-indígenas	Total
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	E.E.I. Cacique Onofre Kanhgrén	27	26	53
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Barão de Antonina	E.E.I. Índio Rael Vynhkág	5	7	12
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Ocoy	C. E.I. Teko Ñemoingo	16	29	45
Guarapuava	Turvo	Marrecas	C.E.I. Cacique Trajano Mrej Tar	7	20	27
Guarapuava	Turvo	Koeju Porã	E.E.I. Arandu Pyahu	5	3	8
Ibaiti	Tomazina	Pinhalzinho	E.E.I. Yvy Porã	7	12	19
Irati	Inácio Martins	Rio D'areia	E.E.I. Arandu Mirin	5	6	11
Ivaiporã	Manoel Ribas	Ivaí	C.E.I. Cacique Gregório Kaekchot	13	70	83
Ivaiporã	Cândido de Abreu	Faxinal	C.E.I. Professor Sergio Krigrivaja Lucas	12	28	40
Jacarezinho	Abatiá	Ywy Porã	E.E.I. Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope	8	3	11
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Sede)	C.E.I. Rio das Cobras	5	30	35
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Trevo)	C.E.I. Professor Candoca Tãhprág Fidêncio	12	17	29
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Campo do Dia)	C.E.I. Feg Prag Fernandes	12	17	29
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Taquara)	E.E.I. José Ner Nor Bonifacio	6	6	12
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Sede)	E.E.I. Coronel Nestor da Silva	11	14	25
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Lebre)	C.E.I. Carlos Alberto Cabreira Machado	7	22	29
Laranjeiras do Sul	Laranjeiras do Sul	Boa Vista	E.E.I. Ko Homu	5	12	17
Laranjeiras do Sul	Espigão Alto do Iguaçu	Rio das Cobras (Pinhal)	C.E.I. Valdomiro Tupã Pires de Lima	4	18	22

(continua)

NRE	Município	Terra indígena	Escola	Indígenas	Não-indígenas	Total
Londrina	Tamarana	Apucarantina (Barreiro)	E.E.I. Roseno Vokrig Cardoso	6	1	7
Londrina	Tamarana	Apucarantina (Sede)	E.E.I. João Kavagtân Vergílio	23	2	25
Londrina	Tamarana	Apucarantina (Sede)	C.E.I. Benedito Rokag	7	12	19
Paranaguá	Paranaguá	Ilha da Cotinga	E.E.I. Pindoty	2	6	8
Paranaguá	Guaraqueçaba	Cerco Grande Kuaray Oguatá Porã	E.E.I. Kuaray Guatá Porã	2	4	6
Pato Branco	Clevelândia	Alto Pinhal	E.E.I. Nitotû	7	12	19
Pato Branco	Chopinzinho	Ti Mangueirinha (Palmeirinha)	E.E.I. Vera Tupã	11	18	29
Pato Branco	Chopinzinho	Ti Mangueirinha (Fazenda)	E.E.I. Jykre Tãg	13	14	27
Pato Branco	Mangueirinha	Ti Mangueirinha (Sede)	C.E.I. Kókoj T ÿ Han Já	17	12	29
Pato Branco	Palmas	Palmas	C.E.I. Segsó Tanh Sa	12	16	28
Telêmaco Borba	Ortigueira	Queimadas	E.E.I. Cacique Crispin G ÿMû	9	16	25
Telêmaco Borba	Ortigueira	Mococa	E.E.I. Cacique Nur Fe	5	3	8
Toledo	Diamante D'Oeste	Tekoha Añetete	C.E.I. Kuaa Mbo'e	9	16	25
Toledo	Diamante D'oeste	Itamarã	E.E.I. Araju Porã	6	10	16
Toledo	Guaíra	Tekoha Marangatu	E.E.I. Mbyja Porã	15	9	24
			Total	353	522	875

Fonte: SEED (2013)

Mas o que chama a atenção, conforme apontam muitos estudos na área e indicou Grupioni (2006, p. 64) na última citação mencionada (“a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática...”), é que o pequeno grupo de professores e pedagogos indígenas não tem voz na escola indígena, nem quando do seu estabelecimento (participando do processo de discussão sobre qual o formato de escola mais adequado para aquela comunidade e da elaboração do PPP, dentre outros), nem em seu processo de subsistência (na definição da distribuição das aulas, na oferta de atividades-extra, nas adequações de calendário etc.). E como o protagonismo indígena

na escola é uma necessidade que não tem relação com a quantidade de indígenas presentes na instituição, sua participação efetiva deve ser garantida para que a escola seja adequada às necessidades e anseios da comunidade, pois

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de *permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola.* Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM (RCNEI, 1998, p. 25, grifos nossos).

Desse modo, no momento – e talvez ainda por um bom tempo – as escolas indígenas necessitam/necessitarão de professores não-indígenas para completar seus quadros.

Para o RCNEI (1998), a presença dos professores não-indígenas é considerada um problema, porque eles

[...] não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. Esta situação se deve, basicamente, ao fato de que, no Brasil, é difícil o acesso a informações adequadas sobre os povos indígenas. Sua divulgação fora do círculo dos pesquisadores e especialistas é ainda bastante deficitária, o que dificulta a plena compreensão do que seja a educação escolar indígena tal como se quer definir (BRASIL, 1998, p. 40-41, grifo nosso).

Segundo o documento, por desconhecer a realidade das comunidades indígenas, os professores não-indígenas podem impedir que o caráter intercultural da escola indígena se efetive. E inclusive a formação superior a que tiveram acesso contribui para esse desconhecimento, pois “[...] grande parte dos cursos oferecidos pelos estados e municípios [...] não oferecem uma abordagem consistente para a questão da interculturalidade e da diversidade linguística” (BRASIL, 1998, p. 42, grifo nosso).

E de que forma os professores não-indígenas poderiam ter uma formação mais consistente nesse sentido? No caso dos professores de língua, estes teriam de ter acesso a uma formação que lhes possibilitasse atuar em contextos linguisticamente complexos, que levasse em consideração a condição do Brasil de sabidamente ser um país multilíngue e multicultural, inclusive, segundo Oliveira (2000, p. 84), um dos mais multilíngues do mundo, em que se falam mais de duzentas línguas – 170 indígenas e 30, línguas de imigrantes.

Ressaltamos a importância de se considerar *de fato* a condição multilíngue/multicultural do país, pois até mesmo professores que atuam em escolas inseridas em comunidades reconhecidamente complexas em termos sociolinguísticos⁴

⁴ Essas escolas têm Projetos Políticos Pedagógicos que possuem na grade curricular outras línguas, além do inglês e do espanhol, de caráter obrigatório (DALLA VECCHIA; FRAGA, 2012).

relatam ter dificuldades em lidar pedagogicamente com alunos cujo bi/multilinguismo não é o *esperado*, o *correto* (DALLA VECCHIA, 2013), por não envolver apenas línguas majoritárias, mas também línguas desprestigiadas.

Em Fraga (2014), defendemos a importância de a formação inicial e continuada do licenciando/licenciado em Letras contemplar questões afetas às Políticas Linguísticas, considerando as exigências atuais que esses profissionais têm de atender (CORREA, 2010), as quais mudaram muito nos últimos vinte, quinze anos.

As questões que apontamos à época para justificar nosso ponto de vista partiam de nosso trabalho com alunos ingressantes nos cursos de licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A convivência com esses alunos continua nos mostrando que são muitos os que temem se deparar com qualquer tipo de diversidade linguística “inesperada” na escola, apesar de muitos estudos e os próprios documentos oficiais, como os PCNs (1998), defenderem a importância de não se considerar a sala de aula brasileira como um espaço homogêneo linguisticamente, pois ele não é.

Nas palavras de Kramsch (2012), atualmente é mais do que desejável que o professor tenha “uma visão multilíngue”. É imprescindível que todo docente, especialmente o de língua, tenha uma visão do seu objeto de ensino que não inclua somente a visão tradicional, seja a normativa ou a linguístico-formalista, aquela que “dividiu as práticas linguísticas em objeto e seu sobejo, performativamente inventou a “língua” como um fato, ao mesmo tempo científico e nacionalista, e empurrando a prática/ação para fora dos limites dos estudos linguísticos” (PINTO, 2010, p. 71, grifos da autora).

Mas como formar professores de língua para atuar de forma adequada em contextos sociolinguisticamente complexos? E qual é ou deveria ser o papel do curso de licenciatura em Letras nesse sentido?

Segundo Correa (2010, p. 40-41, grifo nosso):

[...] *é necessário observar como funcionam as políticas linguísticas, trazendo-as para o centro do debate.* Entre os muitos conhecimentos, que são exigidos daqueles que estão em fase de formação para atuar como docentes e como pesquisadores e também dos que já estão formados e atuando em sala de aula, termos como planejamento linguístico, norma culta, norma padrão, acordo ortográfico, entre outros afetos aos estudos da linguagem, precisam tornar-se palavras ou expressões significativas, por assim dizer, passíveis de reflexões mais aprofundadas. Dessa forma, é possível contextualizar melhor as escolhas linguísticas, os panoramas plurilíngues, os contextos de variação linguística, e também a defesa das configurações monolíngues e homogêneas, incluindo as exigências de domínio das regras que fazem parte de tais configurações.

Pela citação, observa-se que a autora manifesta-se favorável, portanto, a que o professor de língua, em formação ou formação continuada, perceba a “configuração dos ambientes linguísticos” (CORREA, 2010, p. 40) também pelo viés político, por meio de discussões sistemáticas sobre políticas linguísticas. Por outro lado, é possível que as diferentes instituições de ensino superior escolham o melhor formato para realizar essas discussões, formato esse que poderia variar desde a oferta de uma disciplina inteiramente dedicada à temática ou a inserção de conteúdos relativos ao assunto dentro

de outras disciplinas, dentre outras possibilidades. O importante é que os debates permitam aos professores em formação inicial e continuada compreender que:

[...] as exigências encontradas no sistema escolar derivam das ações de intervenção nas línguas e ter conhecimento de tais ações pode elucidar muitos paradoxos relativos à necessidade de conviver com e transitar pela diversidade, a heterogeneidade e as exigências que vêm impostas por meio de uma visão homogênea e estática de linguagem e cultura (CORREA, 2010, p. 41).

O levantamento inicial de dados que realizamos no referido texto de 2014 nos permitiu concluir que a discussão sobre políticas linguísticas em formato de disciplina que se dedica sistematicamente à temática ainda é bastante rara e, quando acontece, é mais comum que ela se dê em âmbito de pós-graduação⁵ (não apenas em programas da área de Letras e Linguística, mas também de outras áreas de conhecimento, como Educação). Já o formato mais frequente é o da discussão sobre políticas linguísticas como conteúdo pertinente às disciplinas ofertadas por programas de pós-graduação (não só da área de Letras e Linguística, mas também de outras áreas, como Educação, Antropologia e Ciências Sociais). Além disso, embora pouco comum, saliente-se que já há alguns cursos de graduação que oferecem a disciplina em suas grades curriculares, seja em caráter obrigatório ou eletivo.

Já naquele texto, o que se pôde concluir a partir dos dados levantados é que a discussão sobre a temática das políticas linguísticas era – e ainda é – incipiente em âmbito nacional, mas na UEPG, no currículo do curso de licenciatura em Letras implantado em 2015, o corpo docente já abriu espaço para tal no formato de disciplina⁶, por considerar, a partir de discussões iniciadas em 2012, que a inserção desta disciplina era necessária.

Enfim, tendo em vista a situação real da educação brasileira, mais especificamente a das escolas indígenas, concluímos que é fundamental investir qualitativamente na formação do professor. No caso dos professores de língua não indígenas, repensando os currículos das licenciaturas, de modo que estes possibilitem acesso a uma visão que considere a “[...] interculturalidade e [a] diversidade linguística” brasileiras (BRASIL, 1998, p. 42). Já em relação aos professores indígenas, nos estados em que estes cursos ainda não existem, propondo a oferta de licenciaturas interculturais para que estes tenham mais oportunidades de acesso ao ensino superior.

⁵ Inclusive no programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da UEPG, com o título de “Políticas Linguísticas”, com a ementa: “A origem da Política linguística. As tipologias das situações plurilíngues. Política Linguística *versus* Planificação Linguística. Os instrumentos da planificação linguística. Panorama histórico das Políticas Linguísticas no Brasil: línguas indígenas, língua geral, línguas de imigração, o português e sua gestão escolar, a política de línguas estrangeiras. Estudos de Caso”.

⁶ A disciplina se chama “Políticas linguísticas e ensino de língua” e tem a seguinte ementa: “Principais aportes teóricos ligados ao campo das Políticas Linguísticas. Conexões com o ensino de língua” (UEPG, 2015).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, W. R. do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Org.). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. v. 1. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.
- BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010*. Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012.
- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*. Brasília: Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://url20.ca/8PH>>. Acesso em: 03 de jan. 2011.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos Sobre Educação Bilingue Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 de jan. 2011.
- CORREA, D. A. Política linguística e o curso de licenciatura em Letras: um estudo inicial sobre o PEC-G. *Linguagem em Foco*, n. 1, v. 1, p. 39-52, 2010.
- 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) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.
- DALLA VECCHIA, A.; FRAGA, L. A construção da identidade de grupo na colônia Entre Rios: práticas de letramento na Educação Infantil. *Revista Interfaces*, v. 3, p. 13-22, 2012.
- FRAGA, L. Políticas linguísticas na formação do licenciado em letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 45-58.
- FRAGA, L.; TASSO, I. E. V. de S.; RODRIGUES, I. C.; AMARAL, W. R. do; NOVAK, M. S. J. *Políticas afirmativas para populações indígenas no Paraná: da promulgação da Lei Estadual 13.134/2001 à proposta de elaboração de um curso de licenciatura e/ou pedagogia intercultural*. Projeto submetido ao Edital de Convocação SECADI/SETEC/SESu/FNDE nº 02, de agosto de 2013. 2014.

FRAGA, L.; TASSO, I. E. V. S.; KASTELIC, E. S. D. A realidade linguística das comunidades indígenas do Paraná. In: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Org.). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. v. 1. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. p. 157-170.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

KONDO, R. H. *Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “YVY PORÃ”*. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2013.

KRAMSCH, C. Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, n. 1, v. 2, p. 182, ago. 2012.

OLIVEIRA, G. M. de. O que quer a linguística e o que se quer da linguística – a delicada questão da assessoria linguística no movimento indígena. In: *Cadernos Cedex 49 – Educação indígena e interculturalidade*. CEDES, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Lei nº 13.134, de 18/04/2002*. Reserva três vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. In: Diário Oficial, n. 5969. Curitiba, 19/04/2002.

PINTO, J. P. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. *Linguagem em foco: Revista do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE*, Fortaleza: EDUECE, v. 2, n. 2, p. 69-83, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. RESOLUÇÃO CEPE Nº 014, DE 31 DE MARÇO DE 2015. Aprova novo projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras português/inglês, da UEPG. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/014.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. RESOLUÇÃO CEPE Nº 015, DE 31 DE MARÇO DE 2015. Aprova novo projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras português/francês, da UEPG. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/015.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. RESOLUÇÃO CEPE Nº 016, DE 31 DE MARÇO DE 2015. Aprova novo projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras português/espanhol, da UEPG. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/016.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

Recebido em: 17/10/2016

Aprovado em: 29/11/2016

O livro didático de língua portuguesa: novas possibilidades de abordagem no ensino da sintaxe

Adriana Aparecida da Silva

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Araraquara, São Paulo, Brasil
adri.ours@bol.com.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1550>

Resumo

O livro didático é um dos instrumentos mais presentes nas salas de aula das escolas públicas. De modo geral, trata-se de um dos poucos recursos dos quais o professor dispõe para sua atuação. Neste trabalho, pretende-se mostrar que os livros didáticos de língua portuguesa, com o passar do tempo, apresentam significativa melhora em relação à abordagem de conteúdos gramaticais. A partir de uma análise comparativa entre livros didáticos mais antigos (anteriores aos Parâmetros Curriculares Nacionais) e atuais, é possível observar uma importante evolução na abordagem destinada aos estudos da sintaxe. Pretende-se ainda, à luz da concepção funcionalista, apresentar subsídios para o ensino da língua portuguesa a partir das atividades já presentes no material didático.

Palavras-chave: livro didático; sintaxe; ensino.

The Portuguese textbook: new possibilities of approach to teaching syntax

Abstract

The textbook is one of more frequent instruments in the classrooms of public schools. Generally, it is one of the few resources that the teacher has for his performance. In this work, we intend to show that the textbooks in Portuguese language, in the course of time, show a significant improvement in relation to the grammatical contents approach. From a comparative analysis between older textbooks (previous to PCNs [*Parâmetros Curriculares Nacionais* – Brazilian Curriculum Parameters]) and other more current ones (after PCNs), we can see a major change in the approach to syntax studies. In addition, the aim is, in the light of functionalist design, to contribute for Portuguese language teaching from activities already present in the schoolbook.

Keywords: textbooks; syntax; teaching.

Introdução

Nosso ponto de partida é a constatação de que existe uma problemática envolvendo o ensino de gramática na sala de aula. Os professores sentem-se inseguros em relação ao que ensinar e como fazer bom uso do material didático disponível: o livro didático. Neste artigo, procuramos discutir possibilidades para um trabalho mais significativo do ensino e aprendizagem da sintaxe a partir da exploração de conteúdos veiculados em livros didáticos publicados antes e depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Partimos do pressuposto de que, com o passar do tempo, os livros didáticos apresentaram uma significativa evolução em relação à abordagem de conteúdos gramaticais, especificamente da sintaxe. Entretanto, sabemos que ainda

perdura no ambiente escolar um ensino de gramática calcado nos princípios da gramática normativa. Procuramos, com este trabalho, apresentar uma contribuição para alterar essa realidade.

A partir de experiências vividas em sala de aula, é possível dizer que o ensino das regras ditadas pela gramática tradicional não apresenta resultados satisfatórios em relação ao trabalho com a língua portuguesa. Entretanto, quando consideramos o uso efetivo da língua, em seus diversos níveis – especialmente os níveis sintático, semântico e pragmático – podemos despertar, através de atividades epilinguísticas, um envolvimento maior do aluno em relação ao seu aprendizado, possibilitando um desenvolvimento mais eficiente de suas habilidades linguísticas.

Considerando que o material didático mais presente nas salas de aula das escolas públicas é o livro didático (LD), optamos por constituir nosso *corpus* com LD anteriores e posteriores aos Parâmetros Curriculares nacionais, com o objetivo de analisar a melhora que diferentes LD apresentam ao longo de diferentes épocas e sugerir como o professor pode aproveitar esse material em suas aulas. Buscando apresentar uma discussão mais aprofundada sobre a sintaxe, em nossa análise, priorizamos o estudo das orações principais de orações subordinadas substantivas (ou completivas). Nas análises destinadas a esse conteúdo gramatical, tradicionalmente, focalizam-se apenas as orações subordinadas quanto à função sintática que exercem em relação à oração principal. Entretanto, de acordo com a perspectiva funcionalista, norteadora deste trabalho, a análise das orações principais é fundamental para a compreensão dos processos de combinação de orações, uma vez que apresentam em sua composição aspectos formais, semânticos e discursivo-pragmáticos associados à intenção do falante.

A problemática presente no ensino de gramática

A concepção de gramática, especialmente no tocante à estrutura da língua e a sua normatividade, como uma força controladora que preserva a língua contra possíveis ameaças de desaparecimento ou até mesmo de declínio, é uma concepção que herdamos dos gregos (ANTUNES, 2009, p. 36). Como consequência, foi sendo destinada à gramática a função de controlar o uso da língua, conduzir o comportamento verbal dos usuários, por meio da imposição de modelos ou de padrões. Tal definição de gramática – denominada normativa – se consolidou a ponto de reprimir outras concepções menos diretas. Dessa forma, inúmeros equívocos se formaram acerca do que deve constituir o ensino de gramática.

A prática de um ensino de regras que se mostram isoladas de um contexto ou da funcionalidade comunicativa não pode representar o que seja gramática; devemos buscar uma associação entre seu ensino e a realidade dos alunos. Assim, seu ensino tem como um dos objetivos levar o aluno a refletir sobre a própria língua, fazendo com que ele perceba que tem instrumentos para melhorar o desempenho linguístico. Tendo como meta valorizar as várias formas de comunicação, o ensino de gramática passa a ser visto como um diferencial e deixa de ser uma obrigação sem propósito para se tornar direito do aluno e também objeto de desejo no universo escolar.

Em sala de aula, o professor pode apresentar ao aluno contextos nos quais possa escolher as construções que irá utilizar para compor sua maneira de falar, ampliando todas as competências previstas pela atividade verbal. As aulas de gramática podem, entre suas

finalidades, chamar a atenção para o funcionamento da língua, destacando sua sistematicidade, e ampliar o conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário possui para o uso efetivo em situações concretas da intenção comunicativa. De acordo com Antunes (2009, p. 68), “efetivamente, seria bem mais produtivo pensar a linguagem; pensar sobre a linguagem; tentar vê-la por dentro; tentar entender o encaixe das peças que fazem seu funcionamento interativo”.

Segundo Neves (2002), o lugar ideal para o estudo da gramática é o texto. Entretanto, na rotina escolar, o que se observa é o texto sendo utilizado como mero pretexto para fixação de regras, de nomenclaturas, em atividades puramente metalinguísticas. Na verdade, como ressaltam Possenti (1996) e Neves (2002), atividades envolvendo o estudo do texto deveriam propor ao aluno uma reflexão acerca das relações semânticas e pragmáticas estabelecidas pelo elemento linguístico analisado em determinada situação de uso.

Algumas práticas são próprias da instituição escolar e uma delas consiste no ensino da metalinguagem; no entanto, as atividades no ensino de gramática precisam permitir uma interação na linguagem, uma troca de sentido e intenções. Nessa perspectiva, defendemos um estudo diferenciado das orações subordinadas substantivas, tendo como foco as orações principais e sua importância na formação dos períodos. Propomos uma análise que ultrapasse o nível sintático, tão exaustivamente estudado nas gramáticas tradicionais, ou seja, propomos que o estudo de gramática acompanhe, de fato, o funcionamento pragmático da língua.

Apresentamos a seguir, resumidamente, os princípios gerais do Funcionalismo que estão na base deste artigo; em seguida, discutimos os aspectos das orações subordinadas substantivas a partir dos estudos da Gramática Funcional, destacando a relevância das orações principais nessas construções.

A proposta funcionalista

O Círculo de Praga, fundado em 1926, trouxe as primeiras manifestações referentes a se pensar na organização das línguas naturais sob o enfoque funcionalista, ou seja, considerando-as a partir das funções comunicativas a que servem. Nessa perspectiva, é o uso que determina a organização linguística, necessitando-se para a análise a consideração acerca dos interlocutores, de suas intenções, do contexto discursivo, ou seja, de toda a situação comunicativa.

De acordo com a perspectiva funcionalista, a língua é vista como instrumento de interação social, e, por essa razão, não há sentido em estudá-la desvinculada de seus usos. Segundo Neves (2001), a gramática funcional busca explicar regularidades dentro das línguas e através delas, em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua. Sendo assim, ocupa uma posição intermediária em relação às abordagens que priorizam a sistematicidade da estrutura da língua ou apenas da instrumentalidade de seu uso.

De acordo com Dik (1997), a linguagem não funciona em isolamento: ela é parte integrada de uma realidade humana psicológica e social. Dessa forma, o falante natural de uma língua é um ser humano que executa, no uso comunicativo da linguagem, muitas outras funções além da mera função linguística. Segundo a ideia defendida por Neves

(2001), esse falante é muito mais do que um “*animal linguístico*”, pois estão envolvidas no uso comunicativo da língua muitas funções humanas, além da linguística.

Analisar um fenômeno linguístico adotando uma abordagem funcionalista é destacar a importância do falante e do ouvinte, o que significa não restringir o fenômeno estudado apenas aos parâmetros da expressão verbal, mas abarcar também as necessidades comunicativas envolvidas (AUGUSTO; BERLINCK; SCHER, 2001). Assim, as expressões linguísticas são examinadas em função do contexto interacional em que são produzidas, o que equivale a dizer, em outras palavras, que nela desempenham um papel fundamental os participantes da interação, o propósito comunicativo e o contexto discursivo.

Na próxima seção, trazemos a descrição dos processos de combinação de orações, priorizando as orações principais das subordinadas substantivas, sob uma perspectiva funcionalista.

Uma visão funcionalista das orações principais em construções com orações subordinadas substantivas

As propriedades das orações principais em construções completivas normalmente são abordadas superficialmente pela gramática tradicional, não se observando sequer suas funções pragmáticas. No entanto, ao analisarmos as construções completivas a partir de aspectos presentes na oração principal, possibilita-se uma abordagem mais dinâmica e significativa da sintaxe.

Castilho (2012, p. 361) apresenta as propriedades semânticas da oração principal, chamada por ele de *sentença matriz*. De acordo com o autor, “a sentença matriz expressa uma avaliação do conteúdo proposicional da subordinada substantiva, que é (i) asseverado; (ii) posto em dúvida; (iii) considerado como uma ordem”. Para ele, o conteúdo proposicional é enfatizado pelas classes da matriz, revelando um alto grau de adesão do falante em relação à proposição.

Castilho (2012) ressalta ainda a importância do papel das sentenças matrizes na organização do texto, afirmando que, quando olhamos as sentenças matrizes sob esse ângulo, podemos identificar quatro possibilidades (CASTILHO, 2012, p. 364):

Introdução de um tópico discursivo:

- (1) *Acontece* que fulano apareceu quando menos se esperava. E aí...

Declarações sobre esse tópico:

- (2) *Declarou* perante todos que estava exausto.

Argumentação com base em evidências indiretas:

- (3) *Parece* que os deputados estão querendo ver o circo pegar fogo.

Manifestação de nossa vontade sobre qual tópico deveria ser:

- (4) Daqui em diante, *quero* que todo mundo fique lendo dicionários.

Ao apresentar suas propriedades discursivas, o autor expõe as matrizes de acordo com os verbos que as compõem. Elas são determinadas como: matriz apresentacional (A), matriz declarativa (B), matriz evidencial (C) e matriz volitiva (D). Dessa forma, verificamos que as sentenças matrizes possuem características específicas que devem ser trabalhadas no contexto da sala de aula, inclusive buscando destacar sua importância na construção do discurso. Por exemplo, ao tratar da *matriz volitiva*, é possível constatar que a presença de verbos volitivos e verbos de suporte retratam a inclinação do falante em relação ao tópico antecipadamente escolhido, podendo também lançar hipóteses que serão possivelmente desenvolvidas na continuação do texto (CASTILHO, 2012, p. 365):

- (5) *Gostaria* de que, pelo menos, três pontos fossem bem examinados pelas autoridades brasileiras. (CASTILHO, 2012, p. 365)

Gonçalves, Casseb-Galvão e Sousa (2008), em seu estudo sobre a subordinação sentencial no português falado culto no Brasil, defendem que os predicados presentes na oração principal de uma subordinada substantiva expressam diferentes valores semânticos com relação ao conteúdo da oração subordinada, podendo ser assim subclassificados em diferentes tipos, a depender do domínio semântico em que se inserem.

Outra análise apresentada pelos autores é a que se refere aos predicados de manipulação. Segundo Gonçalves, Casseb-Galvão e Sousa (2008), essas orações expressam a atitude de um sujeito por meio da qual outro sujeito é compelido, autorizado ou impedido de realizar a ação expressa no complemento sentencial.

- (6) *Mandaram* que todos fossem para a sala de reunião.
- (7) Ele era muito organizado, então *pedia* para que todos nós colocássemos nossas coisas em ordem dentro do armário.
- (8) Eu *gostaria* que você permanecesse aqui por mais algum tempo.

Podemos perceber nos exemplos acima que há, entre os predicados, uma diferença no que se refere à intensidade da manipulação expressa. O predicado *mandar*, apresenta uma manipulação mais intensa do que o predicado *pedir*, e a forma *gostaria que* indica manipulação ainda menos intensa em relação aos outros dois predicados. Gonçalves, Casseb-Galvão e Sousa (2008, p. 1020) destacam que “esse último caso corresponde a uma forma cristalizada na língua, que funciona como uma estratégia de polidez de que o falante se vale para atenuar a imposição de seu ato manipulativo sobre um interlocutor”. Os autores afirmam que, no *corpus* por eles analisado, os verbos que aparecem como predicados de manipulação são: *mandar, fazer (com que), pedir, gostar (-ia que), impedir, proibir, exigir e querer*.

A análise de orações complexas em que o predicado é o verbo “ser” mais um adjetivo nos permite observar que a natureza predicativa da oração principal, através da escolha do adjetivo, já representa, de certa forma, a subjetividade do falante.

Estamos considerando que, em sala de aula, tal constatação pode trazer mais significado para o estudo da sintaxe, uma vez que o aluno poderá analisar tais aspectos da oração principal presentes em diversos gêneros textuais e na construção de seu próprio discurso. Por exemplo, podem-se usar construções demonstrando situações em que o falante se comprometa mais ou menos em suas afirmações. As subordinadas substantivas

subjativas formadas pela expressão “ser + adjetivo” permitem que o falante apresente a maneira como avalia a realidade, a partir de suas concepções, valores e crenças. Entretanto, ao contrário do que acontece com as construções constituídas por verbos de atividade mental, elas se mostram menos comprometedoras, visto que o falante tem sua face “apagada” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011, p. 121). Dessa forma, cabe ao falante, dependendo das intenções e do contexto, escolher qual é a construção a ser utilizada. Além disso, no âmbito escolar, o professor pode ajudar o aluno a perceber o modo como ele próprio utiliza a língua, possibilitando uma reflexão sobre seus usos.

As orações que apresentam verbos *dicendi* como predicador da oração principal, por sua vez, permitem que as construções sintáticas com oração subordinada substantiva objetiva direta assumam a função de inserir outras vozes ao discurso do falante, devido à própria natureza do predicador: um verbo de elocução (mesmo que outros verbos possam assumir essa função). Segundo Sperança-Criscuolo (2011), ocorre a possibilidade da inserção de outras vozes ao discurso de um Enunciador, tais como a integração da voz do outro e a integração da própria voz.

Em relação à integração da voz do outro, podemos constatar a sua presença em textos argumentativos, por exemplo. Em artigos de opinião, textos de divulgação científica e de revistas acadêmicas, a inserção da voz do outro representa, de uma perspectiva mais geral, o apoio à argumentação que se desenvolve. Essa constatação é bastante interessante para o trabalho em sala de aula, em especial para as atividades do 9º ano do ensino fundamental, visto que o artigo de opinião é um gênero textual bastante estudado nessa série. A análise da OP e sua construção com verbos *dicendi* podem ser atividades trabalhadas com os alunos, levando-os a perceber que, no artigo de opinião, é bastante comum a integração da voz do outro, buscando a construção da crítica pretendida pelo autor.

Atividades que envolvam o estudo de gramática, em sala de aula, precisam ser reflexivas, levando à produção de sentidos ou efeitos e, conseqüentemente, conforme afirma Neves (2012, p. 209), resultam “em uma apropriação de gatilhos que disparem usos apropriados e significativos em cada diferente situação”. A partir de uma perspectiva funcionalista, a abordagem de um tópico gramatical pode contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno, quer seja em relação à produção, quer seja em relação à compreensão de textos.

As orações subordinadas em livros didáticos: uma análise comparativa

Em nossa análise, verificamos que os autores de LD, com o passar dos anos, têm procurado incorporar novas orientações para as atividades de análise linguística, apresentando tentativas de inovação para o ensino de gramática. Consideramos, inclusive, positivo e “inovador” (levando-se em consideração a resistência que encontramos para a inovação nas aulas de gramática) a introdução do conceito de “prática de análise linguística” na produção desse material didático.

Os livros escolhidos para formar nosso *corpus* dividem-se entre antes e depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), visto que alguns foram publicados antes de 1998 e outros datam de 2012. Ressaltamos que, nos livros analisados, nos limitamos a observar apenas as seções destinadas aos exercícios gramaticais correspondentes ao estudo das orações subordinadas substantivas. A escolha de vários

exemplares – no total, sete – deve-se ao fato de que nossa análise está voltada apenas para o estudo das orações subordinadas (substantivas), com foco na oração principal. No Quadro 1, estão as informações sobre os livros utilizados:

Quadro 1. Referências dos livros didáticos analisados

Livro	Autor	Editora	Ano
<i>Texto e Contexto</i> (LD 1)	Lídio Tesoto	Editora do Brasil S/A	1986
<i>Palavra e Criação</i> (LD 2)	Dirce Guedes de Azevedo	FTD	1997
<i>Português Linguagens & Realidade</i> (LD3)	Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos	Saraiva	1997
<i>Vontade de Saber Português</i> (LD4)	Rosemeire A. Tavares e Tatiane B.Conselvan	FTD	2012
<i>Singular & Plural</i> (LD5)	Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart	Moderna	2012
<i>Jornadas. Port</i> (LD6)	Dileta Delamanto e Laiz B. de Carvalho	Saraiva	2012
<i>Português Linguagens</i> (LD7)	William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães	Saraiva	2012

Em virtude do recorte que fizemos, apresentaremos a seguir apenas alguns exemplos de atividades analisadas.

A Figura 1, do livro *Texto e Contexto* (1986), apresenta uma atividade cujo único fim é nomear as orações subordinadas substantivas, ou seja, trata-se de uma atividade meramente classificatória, desprovida de significado.

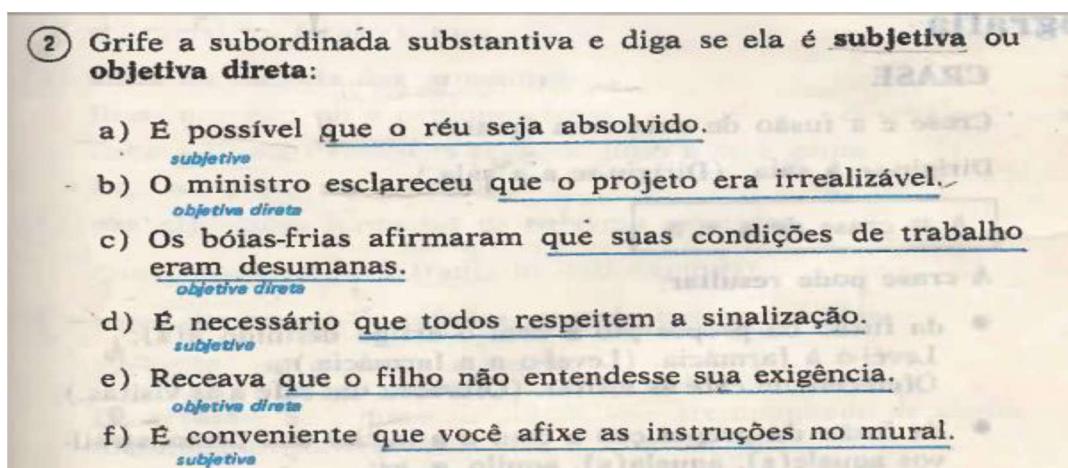


Figura 1. Exemplos de atividade – Livro *Texto e Contexto*, p. 89 – Lídio Tesoto – Editora do Brasil S/A - 1986

Não há, na atividade apresentada, nenhum direcionamento para se explorar semântica e discursivamente os períodos apresentados. No entanto, conforme nossa perspectiva de abordagem, o professor poderia, neste exercício, apresentar as diferenças

entre a construção de uma objetiva direta e uma subjetiva, destacando o apagamento ou a presença do sujeito nessas orações. Na subjetiva *É conveniente que você afixe as informações no mural*, tem-se um sujeito apagado, diferente da construção *O ministro esclareceu que o projeto era irrealizável*, em que o enunciador está claramente expresso. Além disso, é possível observar que, nas construções formadas *por ser + adjetivo*, como na frase *É necessário que todos respeitem a sinalização*, a natureza predicativa da oração principal, através da escolha do adjetivo, já representa, de certa forma, a subjetividade do falante.

Nas Figuras 2 e 3, temos novamente atividades que pedem apenas a classificação e identificação das orações subordinadas, sem levar o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido do uso dessas construções.

1. Diga se a oração em destaque é subordinada adverbial, adjetiva ou substantiva:

- a. **Já que você não está bem, não vá à escola hoje.**
adverbial
- b. **Comprei os livros que você me indicou.**
adjetiva
- c. **Convém que você descanse mais.**
substantiva

Figura 2. Exemplo de atividade – Livro: *Português Linguagens & Realidade*, p. 77 – Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos – Saraiva – 1997

2. Classifique a oração subordinada substantiva em destaque:

- a. **O professor afirma que esta classe é muito boa.**
objetiva direta
- b. **A verdade é que eles foram ao cinema.**
predicativa
- c. **É bom que você volte logo.**
subjetiva
- d. **Lembre-se de que faltam dois dias para a prova.**
objetiva indireta
- e. **Tive a sensação de que a britadeira me furava os tímpanos.**
compl. nominal
- f. **Ele me disse apenas isto: a nossa sociedade acabou.**
apositiva

Figura 3. Exemplo de atividade – Livro: *Português Linguagens & Realidade*, p. 77 – Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos – Saraiva – 1997

De certa forma, em todas as atividades analisadas em livros anteriores aos PCN, constatamos a maneira equivocada de se trabalhar o estudo das orações subordinadas em sala de aula. São frases soltas, construídas para fazer parte dos exercícios, desligadas de qualquer situação real de uso e de funcionalidade. Além disso, não há exploração dos processos sintáticos que diferenciam essas orações. Podemos perceber que essa forma de abordagem faz com que o aluno conceba a língua como homogênea, fixa, ordenada, independente de seu contexto de produção, quando, na verdade, a língua não é exata, é heterogênea e a reflexão sobre seu uso acrescenta ao falante os mecanismos para utilizá-la de forma eficiente. São exercícios que silenciam a funcionalidade da língua, centrando o ensino da sintaxe principalmente na nomenclatura, levando-se em conta somente a observação de como se organizam os elementos linguísticos para formar frases e sua classificação.

O ensino gramatical em livros didáticos mais atuais

Conforme já expusemos aqui, ainda encontramos aulas de gramática baseadas apenas no que é proposto pelos manuais tradicionais, em que a língua é concebida como um sistema estático e estável. Dessa forma, buscamos encontrar no material didático analisado (posterior ao PCN) atividades que se aproximassem da concepção do ensino de gramática como um todo, considerando-se todos os elementos envolvidos no funcionamento da língua e no seu uso. No entanto, não podemos afirmar que encontramos exercícios que satisfaçam completamente nossas expectativas em relação ao trabalho com as orações subordinadas substantivas, mas pudemos constatar uma significativa melhora nessa abordagem. Cabe ressaltar que o olhar atento do professor, ao fazer a escolha do LD para utilizar em sua sala de aula, é de suma importância, pois podemos encontrar, atualmente, livros cujos autores continuam presos aos manuais da gramática normativa. Como alternativa para o bom aproveitamento desse material didático, propomos que o professor faça uso da diversidade de gêneros textuais presentes nos LD para desenvolver estudos gramaticais sob uma perspectiva funcionalista.

Na Figura 4, a seguir, observamos uma preocupação em relacionar a atividade a um texto, buscando uma abordagem semântica e discursiva das orações. Neste exercício, para responder à pergunta (d), por exemplo, o aluno pode ser levado a fazer uma análise linguístico-discursiva também da oração principal, no sentido de relacionar a repetição estrutural dessa oração à ênfase à subjetividade do eu-lírico. Nesse caso, não se trata de se analisar somente a função sintática que a subordinada exerce em relação à oração principal, nem tampouco ficar preso a uma análise meramente classificatória.

As orações principais em orações completivas (subordinadas substantivas) podem apresentar modalizadores pragmáticos subjetivos, os quais põem em relevo os sentimentos despertados no locutor pelo conteúdo sentencial (CASTILHO, 2012, p. 363). A atividade, que apresenta uma abordagem semântico discursiva, pode ampliar a compreensão do exercício em relação à função das orações subordinadas, caso o professor apresente também a análise da oração principal. Essa análise possibilitaria o estudo da natureza predicativa da oração principal que pressupõe, já pela escolha do adjetivo, a subjetividade do falante que avalia o conteúdo expresso na oração subordinada (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011).

6. Leia este poema.

Dialética

É claro que a vida é boa
 E a alegria, a única indizível emoção
 É claro que te acho linda
 Em ti bendigo o amor das coisas simples
 É claro que te amo
 E tenho tudo para ser feliz
 Mas acontece que eu sou triste...

Vinícius de Moraes. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1974.

a) O eu poético trabalha com uma oposição de significados. Qual é ela? Explique. *Ele tem tudo para ser feliz, mas é triste.*

b) Releia estes versos.
 "É claro que a vida é boa"
 "É claro que te acho linda"
 "É claro que te amo"

Que tipo de oração subordinada é usada para explicar os motivos do eu poético para ser feliz?
Substantiva subjetiva.

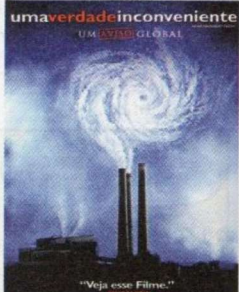
c) A oração "[...] que sou triste..." é também uma subordinada. Ela se classifica da mesma forma que as anteriores? *Sim, também é uma substantiva subjetiva.*

d) O uso predominante desse tipo de oração no poema contribui para enfatizar o que acontece com o eu poético? Explique. *Possibilidade: Sim; nesses versos, ao usar repetidamente nas orações principais a expressão é claro, o eu poético deixa evidente que conhece seus sentimentos. A última oração subjetiva também colabora para isso.*

NÃO DEIXE DE ASSISTIR

- *Uma verdade inconveniente* (EUA, 2006), direção de Davis Guggenheim

Baseado em palestras sobre o aquecimento global proferidas pelo ex-vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore, em que este expõe sua preocupação com a preservação do meio ambiente.



uma verdade inconveniente
UM AZUL GLOBAL

"Veja esse Filme."

Figura 4. Exemplos de atividade – livro: *Jornadas. Port*, p. 110 - Dileta Delamanto e Laiz B. de Carvalho – Saraiva – 2012

O enfoque funcionalista das orações principais: outras possibilidades de abordagem para o livro didático

Os estudos apresentados pela Linguística e a publicação dos PCN têm levado alguns autores de LD a buscar uma nova forma de se trabalhar as atividades gramaticais nos materiais didáticos. Essa mudança tem sido lenta, entretanto, como mostramos em alguns exemplares de LD que estão no *corpus* de nossa pesquisa, já podemos encontrar mudanças na abordagem de atividades relativas ao estudo da sintaxe.

Nossa proposta de análise tem como finalidade contribuir para que o LD seja utilizado de maneira produtiva no contexto escolar, e o estudo das subordinadas substantivas também receba uma abordagem diferente nas aulas de gramática. Entendemos que apresentar um enfoque diferente em relação à oração principal, mostrando que as orações subordinadas substantivas recebem seu enquadramento semântico do predicado matriz em que se encaixam, ou seja, da construção da oração principal, resultará em atividades mais significativas na sala de aula.

Retomemos o poema de Vinícius de Moraes (Figura 4):

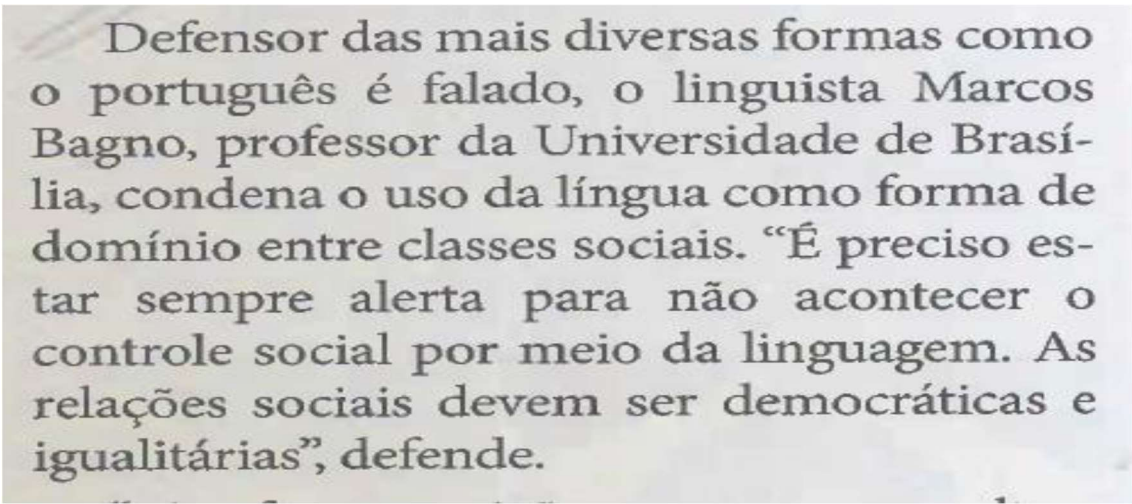
Dialética
 É claro que a vida é boa
 E a alegria, a única indizível emoção
 É claro que te acho linda
 Em ti bendigo o amor das coisas simples
 É claro que te amo

E tenho tudo para ser feliz
Mas acontece que eu sou triste...

Além das atividades apresentadas no LD para se trabalhar com o poema, podemos destacar as características das subordinadas subjetivas constantes no texto. Na expressão *É claro* temos a presença de um predicado modal epistêmico que relaciona o grau de certeza do falante com o conteúdo da oração subordinada, ressaltando sua subjetividade e seu comprometimento com o que é dito. No final do texto, o uso do verbo *Acontecer* no verso *Mas acontece que eu sou triste* apresenta a introdução de um tópico discursivo, mudando o direcionamento da reflexão do poema.

Embora essas relações possam ser explicadas mesmo no ensino fundamental, não é viável que o professor cobre essa nova nomenclatura ou peça aos alunos que classifiquem essas relações. Afinal, essa prática recairia em uma abordagem tradicional; a intenção é levar os alunos a refletir sobre essas construções, a partir da perspectiva apresentada. Recorrer aos textos presentes nos LDs, mesmo fora das seções destinadas ao estudo gramatical, é uma possibilidade de diversificação das aulas de estudo da língua.

Na Figura 5, destacamos o quinto parágrafo do texto *Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio* para análise. A frase de Marcos Bagno, “É preciso estar sempre alerta para não acontecer o controle social por meio da linguagem.”, possibilita o estudo da construção “ser + adjetivo” e a análise da oração reduzida. Observamos que, ao escolher o termo *preciso*, Bagno está sendo enfático em seu posicionamento, entretanto, não assume uma postura autoritária. Além disso, o uso da oração reduzida, sem a marcação de sujeito, dá ênfase ao fato de “*estar sempre alerta*”, o que é sugerido a todas as pessoas e não somente ao linguista.



Defensor das mais diversas formas como o português é falado, o linguista Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília, condena o uso da língua como forma de domínio entre classes sociais. “É preciso estar sempre alerta para não acontecer o controle social por meio da linguagem. As relações sociais devem ser democráticas e igualitárias”, defende.

Figura 5. Exemplos de atividade – Livro: *Vontade de saber português*, p. 51 – FTD-2012 – Rosemeire A. Tavares e Tatiane B. Conselvan

Consideramos que, ao levar para a sala de aula essa abordagem da gramática – que está muito além de saber descrever e classificar orações –, podemos ampliar a compreensão dos alunos a respeito da construção da sua própria língua, mostrando que estudar gramática, especificamente, sintaxe, é refletir sobre as inúmeras possibilidades que a língua nos oferece de nos comunicarmos de maneira eficiente nas mais diversas situações de uso.

Conclusão

Nossa principal motivação para desenvolver um trabalho que envolvesse o ensino de gramática foi a desassociação presente nas salas de aula entre o baixo desempenho linguístico dos alunos na compreensão e produção de textos e o estudo de gramática, como se esse estudo não estivesse diretamente ligado ao aprendizado de usos eficientes da língua nos mais diferentes contextos de comunicação.

Corroboramos a ideia defendida por Sperança-Crisculo (2011) de que o estudo do processo de subordinação, com ênfase nas orações principais, pode trazer contribuições para o ensino/aprendizagem da sintaxe, municiando professores e alunos para o desenvolvimento mais eficiente de leitura e produção de textos nas mais diversificadas modalidades comunicativas.

A opção por constituir nosso *corpus* com livros didáticos deve-se ao fato de que esse material é um dos instrumentos mais presentes nas salas de aula das escolas públicas e, de certa forma, um dos poucos recursos dos quais o professor dispõe para sua atuação. De acordo com Lajolo (1996), é um instrumento de grande importância para o contexto de aprendizagem formal, podendo ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades no âmbito escolar. Optamos por selecionar livros mais antigos (anteriores aos PCN) e outros mais atuais (posteriores aos PCN), buscando demonstrar que, apesar dos problemas, é possível constatar uma evolução na abordagem destinada ao ensino das construções complexas. Com o passar dos anos, os autores de LD têm procurado incorporar novas orientações para as atividades de análise linguística, apresentando tentativas de inovação para o ensino de gramática.

A contribuição deste trabalho está na proposição de uma abordagem mais significativa dos estudos de sintaxe presentes no LD, em especial na análise das orações completivas, oferecendo subsídios para um tratamento destinado à gramática sob um enfoque funcionalista de análise da língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Muito Além da Gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AUGUSTO, M. R. A.; BERLINCK, R. A.; SCHER, A. P. Sintaxe. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e Fronteiras*. v. I São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF, 1997.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Jornadas. Port.* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DIK, C. S. The Theory of Functional Grammar. In: HENGEVELD, K. (Ed.). *Complex and Derived Constructions*. Part 2. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.

GONÇALVES, S. C. L.; CASSEB-GALVÃO, V. C.; SOUSA, G. C. As construções subordinadas substantivas. In: NEVES, M. H. M.; CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português falado culto no Brasil: classe de palavras e processos de construção*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

LAJOLO, M. Livro Didático: um quase manual de usuário. In: *Em aberto*. Livro Didático e qualidade de ensino. Ano 16, n. 69. Brasília: jan./mar, 1996.

MARTOS, C. R.; MESQUITA, R. M. *Português Linguagem & Realidade*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SILVA, A. A. *As orações principais em construções completivas do português: uma contribuição para o ensino*. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado PROFLETRAS) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis/Araraquara.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. *Orações subordinadas substantivas sob uma perspectiva funcionalista-cognitivista: uma proposta de descrição e ensino*. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

TAVARES, R. A. A.; CONSELVAN, T. B. *Vontade de saber português*. São Paulo, 2012.

TESOTO, L. *Texto e Contexto*. São Paulo, 1986.

Recebido em: 14/08/2016

Aprovado em: 05/03/2017

Análise de uma proposta de produção textual do material EJA – Mundo do Trabalho

Karen Dias de Sousa

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
karen_kido@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1571>

Resumo

Este artigo pretende demonstrar os resultados de uma análise das propostas de produções textuais do material didático EJA – Mundo do Trabalho, que foi elaborado especialmente para a Educação de Jovens e Adultos e tem sido amplamente utilizado nas escolas públicas do estado de São Paulo. A análise utiliza-se do conceito bakhtiniano de dialogismo para investigar com quais concepções de escrita e ensino de produção textual o material dialoga.

Palavras-chave: produção textual; material didático; dialogismo; Educação de Jovens e Adultos.

Analysis of a textual production proposal in *EJA – Mundo do Trabalho* [EJA – World of the Work] didactic material

Abstract

This paper aims to analyze a textual production proposal in *EJA– Mundo do Trabalho* [EJA – World of the Work] didactic material, which was elaborated especially for the Youth and Adults Education. This material has been largely used in public schools in the state of São Paulo. The analysis uses dialogism, a Bakhtin's concept, to explore with what writing conceptions and textual production teaching conceptions the material dialogues.

Keywords: textual production; didactic material; dialogism; Youth and Adults Education.

Introdução

No ano de 2012, foi criado o Programa EJA – Mundo do Trabalho, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT). Este programa tem como objetivo atingir o público adulto que não concluiu os anos finais do Ensino Fundamental e atende escolas estaduais e municipais do estado de São Paulo através de uma parceria entre esta secretaria e a Secretaria da Educação.

O Programa fornece capacitação para os professores de escolas públicas e material (impresso e multimídia). A apostila do aluno aborda conteúdos que dialogam diretamente com o mundo do trabalho e, de acordo com o material do professor, seus pressupostos teóricos e metodológicos estão fundamentados em cinco princípios básicos: o levantamento de conhecimentos prévios, a problematização, a contextualização, a sistematização e a interdisciplinaridade.

São poucos os materiais produzidos para a Educação de Jovens e Adultos que levam em consideração a especificidade dessa modalidade de ensino, já que esse público está à margem do ensino regular e é, frequentemente, deixado em segundo plano pelas propostas de ensino do governo e das secretarias da educação. No entanto, o programa se

apresenta como um projeto inovador, ancorado em teorias modernas sobre o processo de aprendizagem.

A parte que interessa e que será foco de análise deste trabalho será o material impresso de língua portuguesa e as concepções de língua e ensino que permeiam suas atividades. Uma breve leitura inicial da apostila do aluno parece indicar que o material é inovador, ao se mostrar adepto de uma concepção dialógica de linguagem e defender o trabalho com os textos em sala dentro da perspectiva dos gêneros discursivos. Diferentemente de outros materiais de ensino de língua portuguesa, a apostila do aluno não trabalha com a terminologia gramatical específica da morfossintaxe e tampouco trabalha com os conceitos de tipos de textos (narrativos, argumentativos e descritivos, por exemplo) tão explorados em muitos materiais didáticos. Por outro lado, o conceito de gênero está presente em todo o material, inclusive logo na primeira unidade o conceito de esfera social, como abordado por Bakhtin, é objeto de estudo e reflexão.

A apostila de língua portuguesa é dividida em cinco unidades por semestre (equivalente a um ano letivo do ensino regular) e cada uma delas procura trabalhar com um gênero. No entanto, algumas unidades não têm como tema principal um determinado gênero, mas alguns conceitos relacionados à língua de uma maneira geral ou à área da linguística textual, como a unidade 1 da apostila do 8º ano sobre coesão e coerência, mostrando que, na verdade, o material busca fundamentos teóricos em teorias linguísticas diversas.

Como o material é novo e se apresenta bastante inovador, trata-se de um interessante objeto de estudo e de uma maneira de verificar de que modo, atualmente, as diversas teorias e concepções de linguagem aparecem na escola e são transformadas em práticas para se ensinar a escrever. Portanto, este trabalho pretende analisar quais são as concepções teóricas sobre ensino da escrita presentes nas atividades e como cada uma delas se articula e se relaciona, procurando saber, inclusive, até que ponto o material conseguiu se basear no conceito de gênero e nas teorias de Bakhtin quando se trata das atividades práticas propostas.

Fundamentação teórica

Bakhtin concebe a linguagem como sendo naturalmente dialógica. Segundo o autor (2011, p. 323), “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Não se trata de uma concepção restrita de diálogo, como interação de um sujeito com seu interlocutor, ou com o fato de um enunciado se referir a outro explicitamente, mas de uma maneira de entender como as relações entre os enunciados se estabelecem na língua.

Marchezan (2010, p. 118), ao examinar o conceito de dialogismo, diz que os “diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade”. O conceito deve ser entendido, portanto, como inseparável da história, e circunscrito dentro de práticas sociais permeadas por uma ideologia e uma concepção de mundo.

Segundo Correa (2010), esse diálogo também ocorre de maneira intergenérica, ou seja, através do diálogo entre os próprios gêneros. Como exemplo, o autor cita a relação entre oralidade e escrita e o fato desta incorporar elementos daquela. Tais elementos

podem ser verificados através de uma análise das marcas linguísticas presentes nos enunciados.

Ainda segundo o autor, a escola deveria reconhecer o caráter dialógico da linguagem e o fato de o gênero não ser um modelo fixo e imutável de enunciado, mas algo que está em constante mudança, sendo (re)criado a todo instante. Para o autor (2010), ensinar a escrever é “reconhecer a trajetória do escrevente pelas práticas sociais orais/letradas e sugerir uma direção para o que se evidencia como a reminiscência de um gênero ou o nascimento de outro” (CORREA, 2010, p. 20).

Nesse trecho, o autor argumenta sobre a necessidade de o diálogo entre gêneros não ser negado ou desqualificado pela escola, como frequentemente ocorre. Muitos alunos vão à escola com um já vasto conhecimento sobre as práticas sociais de escrita e, principalmente, as práticas orais da língua. Esse conhecimento dos gêneros orais, quando aparece nos gêneros escritos da escola, é frequentemente desprezado por essa instituição e não é visto como parte do diálogo natural que existe entre as práticas orais e escritas da língua. O caminho mais interessante no processo de aprendizagem, segundo Correa (2010), seria explicitar as marcas dos gêneros orais na escrita para o aluno, de maneira que este possa ter autonomia para escolher quais aspectos dos gêneros orais são interessantes em seus textos e quais não são.

A concepção de Correa sobre o trabalho com os gêneros na escola parece se aproximar mais da maneira como, de fato, Bakhtin entendia a relação entre os gêneros dentro do conceito de dialogismo. Embora o autor nunca tivesse pretendido elaborar uma teoria para o ensino de língua materna, segundo Rodrigues (2005), o próprio Bakhtin chegou a criticar práticas de ensino focadas na estrutura da língua, fora de seu real uso, e isso teve impacto nos debates sobre ensino. Conforme explica a autora, as ideias de Bakhtin

[...] têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. Suas concepções vão ao encontro de discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do círculo não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas (RODRIGUES, 2005, p. 153).

A autora também afirma que,

Como em função das críticas às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso (RODRIGUES, 2005, p. 153).

No entanto, embora as contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin tenham sido vistas como cada vez mais importantes para o ensino da leitura e escrita, ainda há muita dificuldade por parte de educadores e autores de materiais didáticos em articular essa teoria à prática, inclusive pelas diferentes interpretações dos conceitos formulados por Bakhtin. Muitas propostas didáticas não consideram a maleabilidade do gênero e seu ensino está, muitas vezes, mais preocupado com a estrutura do gênero do que com sua natureza dialógica. É considerando essas perspectivas teóricas e o contexto de produção do material EJA – Mundo do Trabalho que foi realizada a análise de uma proposta de produção de texto do material.

Metodologia

Para melhor entender como as relações dialógicas entre diferentes enunciados e discursos foram estabelecidas em um caso particular de ensino de escrita escolar, será utilizada a noção de dialogismo na perspectiva bakhtiniana, analisando o enunciado de uma proposta de produção de um conto.

Para isso, optou-se por encontrar pequenos vestígios, marcas que indicam a natureza dialógica dos enunciados e as diferentes concepções de gênero, texto e ensino da escrita presentes na proposta; por isso, o aporte teórico metodológico seguido foi o paradigma indiciário, conforme discutido por Ginzburg (1989).

Desse modo, verificaram-se quais diálogos estão presentes na proposta de produção textual do livro didático, com quais concepções de texto, linguagem e ensino ela dialoga e como se dá esse diálogo; quais concepções são refutadas, apagadas, questionadas e/ou reafirmadas.

Análise da proposta de produção de um conto

A unidade 4 da apostila do aluno do 7º ano (2º termo) tem como objetivo a escrita de um conto. Para que os alunos consigam desenvolver a escrita, foi planejada uma série de atividades, que vão desde a leitura de contos até a abordagem de aspectos estruturais do gênero. Uma das primeiras atividades propostas é a escrita de uma primeira versão de um conto e apenas ao final da unidade esse conto ficará pronto, quando todo o conteúdo considerado necessário à aprendizagem tiver sido abordado. Isso é um indício de que a escrita é entendida no material como um processo que se dá através da apropriação de diversos tipos de saberes. Não se pode, portanto, simplesmente pedir ao aluno que produza um texto sem que determinados aspectos relacionados à sua circulação e estrutura sejam antes explorados. Por esse motivo, toda a unidade 4 será considerada para efeito de análise. No *site* <<http://www.ejamundotrabalho.sp.gov.br/Conteudo.aspx>>, não só toda a unidade, mas toda a coleção está disponível publicamente para visualização.

O diálogo desejável entre a escrita e a oralidade na construção do conto

No material (2012, p. 193), é dito que o objetivo da unidade é reencontrar o “prazer de escrever, contar e ler histórias”. O processo da leitura é associado com o prazer, e a introdução do verbo “contar” possibilita a aproximação da escrita com as mais diversas práticas de contar, inclusive às práticas orais de contação de histórias, pelo fato de esse verbo não se referir unicamente às práticas ligadas à escrita.

De fato, essa tentativa de aproximação com outras maneiras de narrar, especialmente as orais, se confirma em vários momentos. Segundo o material, o educador deve incentivar seus alunos (especialmente aqueles que viveram no campo) a se lembrarem das histórias que marcaram sua infância. A alusão ao folclore brasileiro, presente na unidade, também é um forte indício de que o material pretende que os alunos estabeleçam um diálogo entre suas vivências orais com histórias ficcionais e as histórias escritas.

Na sugestão de atividade complementar, os professores são incentivados a contar histórias e uma série de livros de contos é indicada com esse propósito. Isso demonstra que o contato com diversos tipos de textos é visto como algo importante para se começar

a escrever. Durante a unidade, a própria apostila apresenta três contos para serem lidos e analisados pelos alunos¹. A insistência na leitura dá indícios de uma concepção dialógica da criação de textos. Não só a leitura de outros contos, mas também a própria insistência na aproximação com narrativas orais revela que, para a concepção de escrita na qual se baseia o material, é importante que os alunos tenham contato com outros contos (orais e escritos) para escreverem o seu próprio.

Essa concepção dialógica está praticamente restrita aos contos orais e escritos. A aproximação com outras formas de narrar, formas inclusive mais modernas, como os diversos tipos de narrativas audiovisuais e multimodais, aparece apenas sutilmente numa passagem em que a fotografia de uma pintura rupestre é mostrada como uma forma antiga de narrar. Ao final da unidade, há uma pequena sistematização do que foi aprendido pelos alunos; nela também há uma breve referência a outras maneiras de narrar, como se pode ver no exemplo abaixo:

- (1) As histórias contadas de outras maneiras – cinema, televisão, rádio, internet – proporcionam em você a mesma emoção de uma história contada por alguém? Por quê?

Muito provavelmente, o material não se aprofundou no diálogo com outras formas de narrar pelo fato de o gênero trabalhado ser o conto tradicional. Embora esta informação não esteja explícita na apostila, o fato de os contos lidos serem todos contos tradicionais e de haver essa aproximação com a oralidade indica que não é qualquer conto que os alunos devem escrever, mas um tipo específico. No material do 8º ano, são trabalhados outros tipos de contos, mais modernos, como o miniconto, por exemplo. Este é outro indício de que o material preferiu se restringir, na unidade analisada, ao chamado conto tradicional, para trabalhar outros tipos de contos futuramente.

Antes de iniciar a produção propriamente dita, é solicitado aos alunos que “puxem de memória” um conto já conhecido. Essa atividade é apenas um aquecimento para aquela que será a produção final, aquela que passará por todos os passos delimitados nos princípios metodológicos do material. Ela pode ser considerada outro indicativo do diálogo que o material procura estabelecer com as práticas orais de contar história. Ao solicitar esse tipo de exercício, é muito provável que os estudantes recorram ao seu repertório de narrativas orais que adquiriram desde a infância.

Como maneira de explorar ainda mais a relação escrita/oralidade, o material traz uma breve explicação sobre as origens dos contos e a existência de narrativas orais antiquíssimas, que sobreviveram durante centenas de anos oralmente, dando origem a diversas versões até serem definitivamente escritas. Além do diálogo com as histórias que foram transmitidas oralmente de geração em geração, a apostila faz uma referência à bíblia e ao fato de muitos contos antigos constarem no Velho Testamento. A bíblia é um texto amplamente lido por muitos alunos, muitas vezes constituindo o contato mais próximo dos alunos com o gênero conto escrito. É notável, portanto, a tentativa do material de dialogar com as práticas de letramento do público que atende, assim como de incentivar o diálogo intergenérico entre oralidade e escrita.

¹ Os contos propostos para apreciação foram: “A aventura de Chu” de Regina Machado, “O sonho de Ismar” de Rosane Pamplona e “O oleiro e o poeta” de Malba Tahan.

O diálogo com as práticas de ensino tradicionais

Logo no início da unidade, há uma atividade de escrita da primeira versão do texto. Surpreendentemente, a proposta de produção é muito parecida com propostas mais tradicionais de criação de textos ficcionais. Trata-se de um autêntico exercício de “continue a história”. Nas instruções do professor, o exercício é apresentado como desafiante, pois exige que os alunos soltem sua imaginação.

Bonini (2002), ao analisar diversas propostas de produções textuais na escola, considera esse tipo de atividade de continuação, a partir de introdução, como pertencente a um método de ensino textual-comunicativo, muito próximo ainda de uma abordagem tradicional, o que ele chama de abordagem retórico-lógica, mas com o diferencial de já considerar o aluno como alguém que precisa saber comunicar algo. Embora a abordagem geral do material que está sendo investigado seja, ao que tudo indica, diferente desta, não há dúvida de que essa proposta dialoga com práticas mais tradicionais de escrita.

O fato de o material apresentar uma proposta tão tradicional mostra que este não conseguiu se distanciar completamente de certas visões do ensino da escrita. O problema com a proposta, na perspectiva dos gêneros discursivos, é que ela não se configura como um exemplo de prática social real de escrita de contos. Embora os gêneros sejam dialógicos e escritores possam se apropriar de diversos gêneros e discursos de outrem para criar seus próprios enunciados, não é comum que escritores copiem o início do texto de outro escritor, exatamente como estava no original e continuem à sua maneira, não pelo menos do modo como foi proposto no exercício.

O mais comum, na escrita de textos ficcionais, são pequenas citações de textos alheios, como forma de homenagear ou refletir sobre outro enunciado, paródias de outras histórias, recontos de narrativas orais de domínio público, recontos visando a mudança de um público, adaptações de um gênero para outro, ou mesmo a apropriação, comum nos meios digitais, de personagens e enredos criados por outro escritor na tentativa de continuar histórias dadas por encerradas por seus autores originais (as chamadas *fan-fictions* e outras narrativas ficcionais criadas em *blogs*). No entanto, não é nada disso que este material propõe. Os alunos não têm acesso a um texto original, mas a um fragmento dele. Não se posicionam discursivamente frente a esse texto original, pois não o leram todo, não necessariamente conhecem os autores e suas condições de produção. O texto está presente apenas para dar, de antemão, o cenário, os personagens e o tempo (considerados como elementos fundamentais que estruturam a narrativa). No entanto, os alunos não necessariamente têm conhecimento e motivações para dialogar com os elementos presentes na história dos irmãos Grimm.

Nos usos reais da criação de texto ficcional, simplesmente não se começa a escrever lendo dois parágrafos de um texto qualquer. Nos usos reais, escritores estabelecem uma relação com outros enunciados (de admiração, de refutação, de concordância ou discordância, enfim, de afetividade (no sentido de se sentir afetado)). Trata-se, portanto, de uma proposta escolar distante das escritas literárias sociais efetivas; uma proposta que não favorece o entendimento do aluno da natureza dialógica dos enunciados. O aluno pode entender que é válido copiar textos de outros sem dar os devidos créditos, assim como pode entender também que dialogar é copiar partes de outros textos, quando, na verdade, dialogar é transformar e recriar enunciados já ditos.

O ensino da estrutura do gênero conto

Após a produção inicial dos alunos, há uma série de atividades de análise de três contos e seus elementos constitutivos, como uso de marcadores temporais, do narrador, a descrição do espaço, dos personagens, enfim, a estrutura básica do texto narrativo e seus aspectos organizacionais. A exploração de todos esses conteúdos se dá através de perguntas sobre os textos.

É importante ressaltar que, na apostila do aluno, quase não há referência à estrutura fixa da narrativa, aliás, a palavra narrativa praticamente não aparece na unidade, sempre prevalecendo a ideia de gênero, de estudo de aspectos estruturais e organizativos do conto. Apenas aparece na explicação sobre conto, que é definido como um tipo de narrativa ficcional.

A não menção ao termo “narrativa”, tão presente em diversos materiais didáticos, mostra a refutação de uma concepção já enraizada nas práticas escolares de ensino da escrita: a concepção de que para se ensinar a escrever é preciso ensinar as tipologias textuais básicas (narrar, argumentar, descrever, prescrever etc.) e que, sabendo essas formas básicas, os alunos teriam condições para dominar a escrita em seus diversos usos sociais. Este material pretende se distanciar dessa concepção de texto e ensino e se aproximar daquelas que consideram que o gênero (e não apenas qualquer elemento de sua estrutura interna) deve ser objeto de estudo pelos alunos.

É muito fácil sair de uma concepção discursiva de gênero e adentrar uma postura mais rígida em relação a este quando se trata de trabalhar aspectos mais estruturais, relativos à organização do texto. Isso porque, segundo Bakhtin (2011, p. 262), o gênero pode ser definido como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para aqueles que consideram o adjetivo *estável* como a principal característica do gênero, é mais importante explorar aquilo que há em comum entre todos os contos do que propriamente as diferenças, que fazem com que cada texto seja único e revelam o estilo individual do autor. Nessa visão de gênero, aos aspectos formais e estruturais é dada maior importância do que aos aspectos discursivos, como a intencionalidade do enunciado, o efeito pretendido no interlocutor e outros aspectos relacionados às condições de produção. Já para aqueles que entendem os gêneros como dialógicos em sua essência, mutáveis e sofrendo variações ao longo da história, ou seja, aqueles que concebem o gênero apenas como relativamente estável, os aspectos discursivos serão mais importantes na hora de ensinar a escrever.

É possível notar que a proposta analisada, embora não abra mão de trabalhar aspectos estruturais e organizativos do conto, tenta não limitar as possibilidades de uso dessas estruturas, provavelmente para evitar que elas sejam amarras que limitam o processo criativo do escritor e a emergência de um estilo individual. Dessa maneira, o estudo da estrutura dos contos lidos serve muito mais como uma ferramenta que auxilia a leitura dos contos trabalhados na unidade, no sentido de que ajudam os alunos/leitores a perceberem elementos do texto que talvez passassem despercebidos sem esse conhecimento, como nos exemplos abaixo, fragmentos retirados da unidade:

- (2) **Durante a leitura** de um conto é **muito importante** observar a maneira como o narrador apresenta e descreve características físicas, psicológicas e sociais dos personagens.

Essa passagem mostra que o estudo teórico das estruturas procura ter um caráter de sugestão e a não obrigatoriedade do seguimento de padrões. Seguem abaixo mais algumas marcas que indicam esse fato:

- (3) Um enredo **geralmente** tem situação inicial, conflito, resolução e desfecho, mas os acontecimentos **não precisam** ser apresentados necessariamente nessa ordem.
- (4) Os personagens literários atuam em espaços e reagem ao mundo em que vivem. **Em alguns** contos esse elemento é essencial [...]
- (5) Um conto pode ser narrado **de muitas maneiras** [...]

As expressões em negrito indicam a não obrigatoriedade de seguir modelos estruturais de narrativa em todas as ocasiões. Estas marcas são indícios importantes que mostram como o material procura se embasar em uma concepção mais discursiva de gênero.

O fato de esses aspectos estruturais e organizativos serem entendidos como subsídios que permitam uma leitura mais aprofundada do texto pelos alunos se comprova nas questões de interpretação de um texto de Malba Tahan, “O Sonho de Ismar”. Os alunos são questionados sobre a importância dos aspectos organizativos e estruturais para o texto em questão e também sobre os recursos utilizados pelo escritor para conseguir determinados efeitos de sentido, como o modo de caracterizar os personagens e a importância da descrição do espaço no conto lido, não havendo, em nenhum momento, uma generalização ou a argumentação de que esses aspectos funcionam e são obrigatórios para todos os tipos de narrativas.

Após a leitura do conto, há uma explicação teórica mais aprofundada sobre o uso dos discursos direto e indireto. Novamente é possível verificar que há uma abordagem mais discursiva da linguagem. O ensinamento desse assunto, frequentemente, recai apenas sobre a pontuação utilizada, sem legar ao aluno escritor a autonomia de optar por cada um desses discursos conforme os propósitos de sua escrita. Neste material, a abordagem procura ser diferente, como se pode observar neste exemplo:

- (6) **Se achar necessário**, retome, na unidade 3, as atividades direcionadas à **representação dos discursos direto e indireto**. Nessas atividades, além de praticar o uso dos sinais de pontuação, você pode observar **como conseguir efeitos de sentido** usando diferentes verbos de dizer (também conhecidos como verbos de elocução).

Nessa sugestão de exercício, o uso da expressão “se achar necessário” responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, como responsável pelo texto que será criado por si próprio. A expressão “representação dos discursos diretos” coloca as atividades de aprendizagem da pontuação e de regras formais como uma maneira de representar, na escrita, maneiras diferentes de gerenciar vozes de personagens e narrador e não como um fim em si, como uma atividade que tem por finalidade simplesmente o ensino dos dois pontos, do travessão e dos verbos.

A prática da revisão

A seção “De volta à sua escrita”, da apostila, solicita que os alunos revisem seu texto. O texto teria sido parcialmente corrigido pelo professor e, em seguida, é dado um quadro para os alunos preencherem. O objetivo desse preenchimento era que os alunos

refletissem sobre sua própria narrativa e verificassem quais aspectos seriam importantes ou não em seu texto, o que poderia ser modificado ou acrescentado. Além do quadro, há perguntas que induzem à revisão autônoma, feita pelo próprio aluno. Essas perguntas permitem saber quais aspectos o material considera apenas desejáveis nos textos e quais considera obrigatórios na hora de revisar. A análise das questões foi resumida no quadro abaixo:

Quadro 1. Síntese da análise das questões que orientam a revisão textual

Obrigatoriedade	Opção
Caso não tenha dividido o texto em parágrafos, assinale na primeira versão o lugar em que eles deverão aparecer.	Caso você perceba que deve fazer acréscimos para enriquecer a descrição de alguns elementos...
Em caso de dúvida em relação à grafia de alguma palavra, verifique o dicionário	Verifique se é possível variar os verbos de dizer
Veja se as falas dos personagens (discurso direto) estão acompanhadas do sinal de travessão e dos verbos de dizer, que introduzem os diálogos	
Verifique o uso dos sinais de pontuação	
Verifique se seu texto apresenta todas as partes que devem existir em um conto: situação inicial, conflito, clímax e desfecho	

Os termos em negrito na coluna esquerda são verbos no imperativo que indicam a obrigatoriedade de se atentar para diversos fatos linguísticos na hora da revisão. Embora indiquem um dever, uma obrigação, os verbos escolhidos atenuam esse caráter, já que o uso de “verificar” e “ver” coloca a responsabilidade da revisão no aluno. Já na coluna da direita, as expressões em negrito atenuam o sentido de obrigatoriedade dos verbos imperativos e dão a entender que essas práticas de revisão são opcionais.

Pelas orientações na prática de revisão de texto é possível chegar à conclusão de que há fatos linguísticos na escrita de um conto que o material julga que não devem, em hipótese alguma, ser desconsiderados. São aspectos associados às normas e às convenções linguísticas (uso de pontuação, parágrafo e ortografia), com exceção das partes do conto, que embora em outro momento fossem tratadas como elementos que não necessariamente existem em todos os contos, na hora de revisar são tidas como obrigatórias. Provavelmente isso ocorre pelo fato de o material estar trabalhando com contos mais tradicionais, que geralmente seguem essa estrutura. Os recursos que os alunos escritores teriam mais liberdade para usar seriam os relativos às descrições e à introdução ou não de diferentes verbos elocucionais para introduzir a fala de personagens.

Ao final da unidade, é sugerido que o professor organize uma roda de história com direito a comes e bebes, como num sarau. Nessa roda, os alunos são livres para ler o conto que escreveram ou outra história conhecida. Com esse objetivo para a produção de texto, o material aproxima a proposta das práticas sociais reais envolvendo a leitura de textos literários. A produção tem um fim e interlocutores definidos, culminando em um evento de letramento típico da esfera literária, não apenas da esfera escolar.

Conclusão

Muitos materiais adotam, em princípio, determinados aportes teórico-metodológicos e dizem trazer determinadas concepções de linguagem e ensino/aprendizagem de línguas, mas não conseguem trazer toda essa conceitualização na elaboração das atividades propostas, já que existem práticas de ensino da escrita que estão enraizadas na escola e não é possível simplesmente refutá-las como se nunca tivessem existido. Assim, os discursos mais tradicionais sobre língua/linguagem, oralidade/escrita, sobre a “boa escrita” e a escrita na escola não são apagados ou simplesmente anulados. Visões mais tradicionais podem aparecer sutilmente em determinados exercícios e propostas, por mais arrojadas que pareçam, demonstrando que o ensino da escrita é permeado por diversos discursos, com posições ideológicas diversas, que trazem marcas da história do ensino de língua portuguesa no Brasil.

O material analisado traz, em suas atividades, marcas de uma concepção dialógica de linguagem, quando procura mostrar a relação entre oralidade e escrita e quando procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos para a construção do conto. Do ponto de vista das regras e formalidades próprias da língua, o material também faz um esforço para não impor um único modelo de escrita e procura dar autonomia para o estudante revisar e refletir sobre seu próprio texto. No entanto, a proposta de produção ainda não conseguiu se desvincular totalmente de visões mais tradicionais de escrita, o que faz com que ela se distancie um pouco das práticas de produção de textos literários fora da escola.

Tudo isso mostra a complexidade de se trabalhar com a produção escrita na escola. A tradição escolar criou gêneros que circulam unicamente nessa esfera e que, muitas vezes, não têm nenhuma relação com as outras esferas das atividades humanas, tendo uma maneira de circulação própria. No entanto, para aqueles que creditam à escola a missão de preparar alunos para lidar com as diversas situações sociais de uso da escrita, quanto mais os materiais didáticos considerarem a especificidade de cada gênero dentro de seu contexto de produção fora do contexto escolar, melhor.

Os gêneros literários, como o conto abordado nessa análise, têm a especificidade de serem mais flexíveis que outros, por isso não cabe a normatização ou padronização excessiva do texto do aluno. Da mesma maneira, é desejável que o aluno dialogue com outras formas de contar histórias para criar a sua própria. O material parece ter tido essas preocupações básicas, o que talvez seja um indício importante de que o ensino da escrita está passando por transformações importantes e dialogando de fato com concepções mais discursivas de linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.
- CORREA, M. G. Reflexões sobre o trabalho de Bakhtin e sua relação com o ensino da escrita. In: OSORIO, E. M. (Org.). *Mikhail Bakhtin: Cultura e Vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT). *Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho: Arte, Inglês e Língua Portuguesa: 7º ano/2º termo do Ensino Fundamental*. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/Conteudo.aspx>>. Acesso em: 15 out. 2015.

Recebido em: 15/08/2016

Aprovado em: 29/05/2017

O trabalho com gramática nos anos iniciais do ensino fundamental

Ana Luzia Videira Parisotto

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Presidente Prudente, São Paulo, Brasil
anal.videira@uol.com.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1627>

Resumo

Este artigo traz os resultados oriundos de uma pesquisa maior, financiada pelo CNPq, que tem como objetivo suscitar a reflexão sobre formação docente e ensino de língua materna, a fim de compreender as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelo professor e quais as contribuições possíveis para a superação do fracasso escolar. É uma pesquisa de base qualitativa, tendo como sujeitos professores de 22 escolas de ensino fundamental do município de Presidente Prudente. O recorte estabelecido para este artigo será o de apresentar os dados relativos ao ensino de gramática. Os resultados apontam que há necessidade de que os professores observem que o ensino de gramática pode acontecer por meio de atividades de leitura, de escrita ou de refacção de textos produzidos por seus alunos do ensino fundamental.

Palavras-chave: ensino de língua materna; ensino de gramática; formação docente.

Grammar teaching in the first years of elementary school

Abstract

This article presents the results derived from a larger, ongoing CNPq-funded research project that aims to raise the debate on teacher education and mother tongue teaching, in order to understand the difficulties daily faced by schoolteachers and make contributions to overcome school failure. Teachers from twenty-two elementary schools in Presidente Prudente, Brazil, participate in this qualitative research. This article focuses on the data related to grammar teaching. The results indicate that schoolteachers need to be aware that the teaching of grammar can also happen through activities of reading, writing or rewriting texts produced by their elementary school students.

Keywords: mother tongue teaching; grammar teaching; teacher education.

Introdução

Este artigo deriva de uma pesquisa mais ampla, financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo foi suscitar a reflexão sobre formação docente e ensino de língua materna, no sentido de compreender as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelo professor e quais as contribuições possíveis para a superação do fracasso escolar. Foi realizada no município de Presidente Prudente e contou com a participação de 158 professores de 22 escolas de ensino fundamental.

A delimitação que estabelecemos para este artigo refere-se ao ensino de gramática, enfatizando as práticas desenvolvidas por professores para ensiná-la nas aulas de língua materna, nos anos iniciais da educação fundamental. Sabemos que estudos sobre concepções e ensino de gramática não são recentes e que, a partir deles, muito já se falou

sobre a necessidade de se desfazer a crença de que a aprendizagem de uma língua está vinculada única e exclusivamente ao aprendizado de regras gramaticais (POSSENTI, 2012; PERINI, 2000; NEVES, 2013; MATTOS E SILVA, 2004). Todavia, a discussão de tal temática continua vigente, já que o professor de língua materna ainda considera que ensinar a língua é a mesma coisa que ensinar gramática ou que só se trabalha gramática a partir de regras prescritivas.

Na primeira seção deste artigo, serão apresentados os pressupostos teóricos relacionados ao ensino de língua materna e à formação docente; na segunda seção, traremos o percurso metodológico para obtenção e análise dos dados; finalmente, na terceira seção, procederemos à exposição e discussão dos dados categorizados em função das respostas emitidas pelos professores à questão: *como você trabalha com gramática?*

Ensino de língua materna e formação docente: correlações necessárias

Possenti (2012) afirma que a discussão sobre o ensino da gramática na escola pode revelar diferentes orientações didáticas, ou seja, é possível ensinar a partir do uso observado ou a partir de regras.

O autor acrescenta ainda que o primeiro passo para a discussão do ensino da gramática deve pautar-se na definição de gramática como “conjunto de regras”: 1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina.

O professor, de um modo geral, conhece e aplica mais em suas aulas a primeira definição de gramática, ou seja, “conjunto de regras que devem ser seguidas”, na medida em que seu objetivo é fazer com que os alunos falem e escrevam corretamente a variedade padrão. Em contrapartida, Possenti (2012, p. 82) preceitua que:

A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática no sentido 3) compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase, etc.).

Aos três tipos de gramática apresentados por Possenti (2012), Antunes (2007) elenca mais dois: gramática como disciplina de estudo, com carga horária prevista em separado de outros componentes curriculares e gramática como compêndio descritivo-normativo da língua.

Franchi (2006) afirma que as expressões "gramática", "gramatical" e "saber gramática" estão relacionadas com "texto" e com "discurso" e que, portanto, os professores devem retomar esses conceitos. Além disso, assevera que os docentes devem ainda: saber muito bem a gramática da norma culta, compreender a gramática da modalidade de seus alunos, bem como ser capaz de analisar casos apresentados nas diferentes modalidades.

Da mesma forma, Neves (2013) destaca que observar os usos lingüísticos pressupõe deixar de lado a análise que busca a homogeneização dos itens da língua, já que tomar a língua em uso como objeto de investigação é aceitar que o uso da linguagem e a produção de texto acontecem nas situações de interação verbal. Nesse sentido, a

filiação teórica da autora, ou seja, a perspectiva funcionalista da linguagem, permite observar o uso da língua em relação a todo o sistema, o significado em relação à forma linguística e o social em relação às preferências individuais dos falantes. Assim, a estrutura gramatical é analisada dentro de uma situação comunicativa, sem a qual não poderíamos compreender o fato linguístico.

Embora a escola se preocupe com a homogeneidade e com os padrões linguísticos considerados ideais, ressaltamos que nenhuma língua é homogênea e isenta de casos de variação. Muitas vezes, o ensino de gramática sem a consideração de aspectos discursivos pode levar a uma falsa ideia de homogeneidade.

Com relação a um ensino de língua materna mais voltado às práticas de linguagem, Geraldi (1996, p. 63) já enfatizava, na década de 1990, a importância de a sala de aula constituir-se num local de reflexão sobre o "já conhecido" para se aprender o desconhecido e construir novos conhecimentos:

[...] as atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação de fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua.

Pelo exposto até aqui, começa a delinear-se a necessária correlação entre formação docente e ensino de língua materna. Dessa forma, é importante recuperarmos os dizeres de Marcelo Garcia (1999), ao abordar o conceito de "formação". O autor afirma que existem vários tipos de abordagem desse conceito com possibilidades de correlações diversas, todavia destaca a importância de se conceber o processo de formação como algo contínuo.

O verbo *formar-se* pressupõe fugir de algo corriqueiro e passivo, de se deixar modelar, para evoluir em direção a algo mais dinâmico cuja característica semântica essencial é colocar-se em movimento, abrir-se a novas possibilidades. No que concerne à formação docente e ao ensino de gramática, isso significa reconsiderar práticas e teorias, manifestando a reflexão que deve existir sobre o fazer docente e o conhecimento construído.

Muitas pesquisas trazem o percurso histórico de concepções estabelecidas entre "professor das primeiras letras" e o professor como "agente letrador" (BORTONIRICARDO, 2010; KLEIMAN, 2012). E é nesse caminhar que se tem marcados os avanços e as tensões no sentido de se atribuir à docência o caráter de profissão. Assim, a formação inicial e continuada de professores é investigada como forma de lançar novos olhares, atentando para as novas demandas da sociedade.

No que diz respeito à formação continuada, Rinaldi e Parisotto (2013, p. 181) afirmam que:

Dada à complexidade da tarefa que se propõe à escola, a formação contínua de seus integrantes é fundamental – em especial a dos professores e dirigentes – de modo que eles também possam ser considerados cidadãos/profissionais de *primeira linha*, que atendam às exigências que se colocam à população em geral e mesmo as ultrapassem, visto que serão os responsáveis por ensinar aqueles que precisam aprender em novos moldes e sob novas perspectivas. Além do que, é preciso investir igualmente em

professores que estão em diferentes momentos da carreira, tanto profissionais experientes como iniciantes – que têm, como a literatura da área de formação de professores vem apontando, necessidades formativas diferentes – visto que a tarefa proposta é para a escola como um todo e não para apenas uma parte dos docentes e gestores que ali trabalham.

Tardif (2007) traz uma importante contribuição ao descrever os fundamentos epistemológicos da prática docente, partindo da premissa de que a competência desse profissional integra uma pluralidade de saberes estabelecida em quatro modalidades: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência.

Os saberes profissionais dizem respeito ao conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. São saberes oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. Seriam os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar.

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, literatura, história etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Dizem respeito à definição e seleção, realizadas pela universidade, dos saberes sociais, ou seja, a escolha da matéria-prima a ser trabalhada nos diferentes cursos oferecidos.

Em contrapartida, os saberes curriculares dizem respeito aos aspectos atinentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para a operacionalização dos saberes disciplinares. Quando os conteúdos a serem ensinados são escolhidos pelo professor, este saber sofre um conjunto de transformações adaptativas para torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Trata-se do importante trabalho de preparação didática elaborada em vista da passagem desse objeto para a situação de ensino.

Finalmente, o autor acrescenta os saberes de experiência, fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. A competência profissional, segundo Tardif (1999), deve expressar todos esses domínios de saberes, pois deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, deve possuir conhecimentos relativos à pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber embasado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Além da formação e dos saberes docentes, as políticas educacionais também se destacam como relevantes no ensino de língua materna. No caso específico de nossa pesquisa no município de Presidente Prudente, tornou-se essencial compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que fossem pensadas ações formativas tanto no âmbito do sistema municipal quanto nas escolas e/ou na própria universidade.

O recorte estabelecido para este artigo, como já dito anteriormente, será o de apresentar os dados relativos ao ensino de gramática nos anos iniciais da educação fundamental. Para tanto, foram analisadas as respostas emitidas por 158 docentes.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de questionários aplicados a 158 professores, de 22 escolas municipais vinculadas à Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente.

O estudo foi organizado em três fases: na primeira, realizamos a pesquisa documental a fim de identificarmos o desempenho das escolas pesquisadas em avaliações externas como SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). A partir disso, aplicamos os questionários aos professores das vinte e duas escolas de ensino fundamental I do município de Presidente Prudente que aceitaram participar da pesquisa; na fase 2, iniciamos o processo de organização e de tabulação dos dados; finalmente, na fase 3, desenvolvemos práticas formativas consideradas pelos professores como eficazes, a partir do levantamento dos questionários.

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta como características essenciais: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; o fato de os dados coletados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser maior do que com o produto; a consideração pelo pesquisador dos fatos na perspectiva dos participantes; a tendência de os dados serem analisados por meio de um processo indutivo.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, André (2013, p. 97) enfatiza que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Os questionários destinados aos docentes foram utilizados para caracterizar o perfil pessoal, profissional e teórico-metodológico do professor que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental.

Severino (2008, p. 125) afirma que o questionário pode ser descrito como:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão colhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

No caso deste artigo, nosso interesse diz respeito à forma como os professores dizem trabalhar com a gramática no ensino fundamental I. Assim analisaremos uma questão classificada como aberta, por conter respostas de elaboração pessoal do professor.

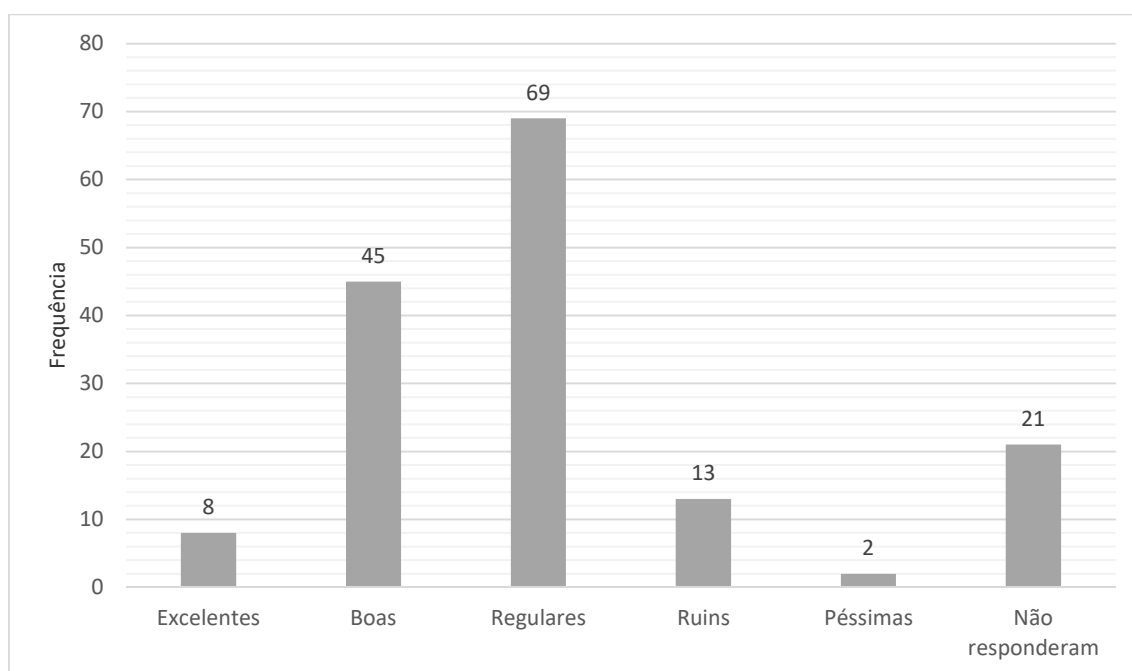
Os dados foram tabulados e analisados à luz do referencial teórico voltado para o ensino de gramática e formação docente (GERALDI, 2013; IMBERNÓN, 2005; TARDIF, 2008; FRANCHI, 2006; NEVES, 2001; ANTUNES, 2014.)

A fim de observarmos a recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa, os sujeitos foram identificados por escola como P1, P2 e assim por diante. Além disso, o nome das escolas foi substituído por nomes de flores.

O que revelam os professores sobre o ensino de gramática na etapa pesquisada

Para a análise dos dados, foi utilizada uma escala de notas: de 0 a 1,9 (respostas consideradas péssimas), de 2,0 a 3,9 (respostas ruins), de 4,0 a 5,9 (respostas regulares), de 6,0 a 7,9 (respostas boas) e, finalmente, de 8,0 a 10,0 (respostas excelentes). As respostas classificadas como ruins ou péssimas foram aquelas que desconsideravam uma proposta de trabalho textual-discursivo; já aquelas classificadas como regulares, boas e excelentes apresentaram uma maior possibilidade de trabalho com aspectos textuais-discursivos. Dessa forma, o Gráfico 1, a seguir, traz os resultados a serem discutidos:

Gráfico 1. Avaliação das respostas emitidas pelos docentes



Conforme se observa no Gráfico 1, houve oito respostas consideradas excelentes, 45 respostas apreciadas como boas, 69 respostas julgadas como regulares, 13 respostas conceituadas como ruins e duas consideradas péssimas. Dos 158 professores sujeitos da pesquisa, 21 não responderam à questão sobre ensino de gramática.

Destacaremos, a seguir, a título de exemplo, algumas respostas apresentadas pelos docentes.

a) Respostas consideradas excelentes:

- (1) Trabalho com um 1º ano que está em fase inicial da alfabetização, por esse motivo ainda não realizo esse trabalho. Mas, muitas vezes, refletimos sobre gramática quando produzimos textos orais. (P1, Magnólia).
- (2) É refletir sobre gramática na construção de textos, na leitura. (P4, Dália).

As respostas mencionadas abordam aspectos importantes relacionados ao ensino de gramática nos anos iniciais. O P1, da escola Magnólia, afirma não trabalhar com gramática, pois leciona no primeiro ano. Todavia, reflete sobre gramática, ao produzir textos orais com as crianças. Nesse caso, avaliamos a resposta como excelente por inferirmos que o docente não valoriza o ensino da metalinguagem na fase inicial de aquisição da escrita. Já a resposta de P4, escola Dália, destaca a possibilidade de se trabalhar a gramática na construção de textos e na leitura. A partir dessas respostas, é possível observar que esses professores, possivelmente, já internalizaram que o conhecimento descritivo da língua sozinho não traz grandes contribuições para formação de alunos leitores e produtores de textos (GERALDI, 1996).

b) Respostas consideradas boas:

- (3) Trabalho a partir da análise de textos. Faço o estudo da gramática do texto. (P5, Alecrim).
- (4) Por meio da realização de atividades, explicação oral e demonstrativa, na reescrita de produções dos alunos. (P2, Hortênsia).

Os exemplos (3) e (4) enfatizam o trabalho com gramática a partir de textos. O P2, da escola Hortênsia, menciona o trabalho com gramática nas atividades de reescrita das produções dos alunos. Verificamos, de acordo com os exemplos, a valorização do texto como unidade de análise; em contrapartida, Antunes (2014, p. 41) chama nossa atenção para o fato de que:

No meio pedagógico, é comum a referência a uma certa "gramática contextualizada", expressão que se impôs, por um lado, para designar a tentativa dos professores de centrar o ensino de gramática em textos e, por outro lado, para caracterizar a fuga ao estudo da gramática centrada em análise de prescrições e frases soltas.

Houve muitas respostas em que os docentes simplesmente escreveram que trabalhavam com "gramática contextualizada". Nessas ocorrências, acreditamos que as respostas foram ao encontro do preconizado por Antunes (2014). Isso pôde ser constatado em outros encontros que mantivemos com os docentes, por ocasião do oferecimento de oficinas de formação que já estavam previstas no cronograma inicial do projeto de pesquisa. Vale ressaltar que os conteúdos a serem trabalhados nas oficinas foram indicados pelos sujeitos da pesquisa, já que entendemos que os processos formativos devem atender às demandas de formação apresentadas pelos professores (IMBERNÓN, 2005). Nesses momentos, verificamos claramente o que entendiam por "gramática contextualizada". Para a maioria dos docentes, trabalhar com gramática de forma contextualizada significa retirar ou formular exercícios gramaticais a partir de um texto, geralmente o que está presente no livro didático.

c) Respostas consideradas regulares:

- (5) Atividades vinculadas aos textos presentes no livro didático. (P6, Margarida).
- (6) Trabalhada no texto que após ser lido e interpretado, riscando com cores diferentes o substantivo, adjetivo, palavras com ações, derivadas, no plural, singular etc. (P4, Margarida).

Os exemplos (5) e (6) ilustram adequadamente o que foi mais frequente nas respostas dos docentes. Eles geralmente mencionam que trabalham com atividades presentes em materiais didáticos, sem omitir o fato de que são atividades relacionadas a textos. O P4, da escola Margarida, exemplifica uma atividade voltada para o estudo morfológico das palavras do texto que, segundo a docente, é lido e interpretado. Nesse sentido, Neves (2013, p. 15) assevera que:

[...] a explicitação de uso de uma língua particular historicamente inserida, feita com base em reflexão sobre dados representa a explicitação do próprio funcionamento da linguagem. Isso exclui qualquer atividade de encaixamento em moldes pré-fabricados, tanto os que constituem uma organização de entidades metalinguísticas alheias aos processos reais de funcionamento quanto os que representam modelos para submissão escrita a normas linguísticas sem legitimidade instituídas.

d) Respostas consideradas ruins:

- (7) Partindo de um texto, tirar atividade do mesmo, exercícios de fixação. (P3, Camélia).
- (8) Trabalhar os conceitos e propor atividades de fixação. (P3, Gérbera).

A partir da análise dos dados, 13 respostas foram classificadas como ruins, ou seja, são respostas que revelam práticas inadequadas para o ensino de gramática. O exemplo (7) leva-nos a pensar que o professor trabalha somente o texto como pretexto para ensinar gramática. Sobre essa prática, Lajolo (1982), ao refletir sobre o ensino da leitura, na década de 1980 já afirmava que, muitas vezes, o professor utiliza o texto como pretexto para memorização de vocabulário e regras gramaticais. Já o exemplo (8) deixa claro que o professor valoriza a metalinguagem e as atividades mecânicas de fixação de regras. O que reforça o entendimento de "gramática como conjunto de regras que devem ser seguidas" (POSSENTI, 2012).

e) Respostas consideradas péssimas

- (9) Interpretações, palavras. (P3, Petúnia).
- (10) Estudo de conceitos e regras para avaliação. (P4, Acácia).

Foram somente duas as respostas consideradas péssimas. Embora o professor tenha respondido à questão que lhe foi indagada, no exemplo (9), não houve uma explicitação adequada de como costuma trabalhar com gramática. Em contrapartida, o exemplo (10) ilustra nitidamente a valorização do ensino de conceitos e regras com vistas a uma avaliação. Neves (2013) afirma que a valorização da língua em uso pressupõe que a avaliação deva considerar o domínio discursivo, prevendo a interação verbal como atividade estruturada e cooperativa.

Considerações finais

Os resultados deste estudo permitem-nos dizer que os professores, de acordo com o explicitado nas respostas dos questionários, trabalham com a gramática por meio de textos, que, na maioria das vezes, são oriundos de materiais didáticos. E fica subjacente em suas respostas que a maioria considera gramática como "conjunto de regras que devem ser seguidas". Além disso, possuem um conceito equivocado do que seja "gramática contextualizada", pois acreditam que, se as atividades forem retiradas do texto, já houve uma contextualização do conteúdo a ser estudado. Mesmo quando são atividades mecânicas que envolvem somente, por exemplo, classificar palavras do texto.

As respostas mais adequadas foram aquelas em que os docentes mencionaram um ensino que valoriza a reflexão, as atividades epilinguísticas durante os processos de reescrita de textos e a construção de regras. Em contrapartida, as consideradas inadequadas foram as que valorizaram o uso da metalinguagem, o texto como pretexto para se ensinar gramática e a memorização de regras para resolução de exercícios avaliativos. Tais práticas desconsideram o aluno como sujeito discursivo, pois não buscam propiciar a reflexão sobre conhecimentos linguísticos que sejam pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Em linhas gerais, ainda é necessário o professor compreender que o trabalho com gramática envolve as regras que regem as expressões linguísticas, mas também as que dizem respeito ao processo de interação verbal. É importante que sejam trabalhados textos concretos sempre no nível textual-discursivo da língua. Nesse sentido, as produções textuais dos alunos continuam sendo muito adequadas para o ensino de gramática, na medida em que trazem todo o repertório do "já conhecido" para sinalizar "o desconhecido" que precisa ser aprendido.

A partir do exposto, observamos que o processo de formação continuada de professores pode constituir-se num significativo momento para se devolver a palavra aos sujeitos, a fim de que, num processo dialógico, se tornem responsáveis por sua formação, enfatizando o seu contexto de trabalho. O conhecimento da língua materna é fundamental para o docente dos anos iniciais do ensino fundamental exercer com proficiência a sua função de ensinar as crianças a ler e a produzir textos. Dessa maneira, é possível ir se transformando em professor ao longo do caminho, ou seja, ele desempenha a sua profissão com o que aprendeu nos processos de formação inicial e continuada e vai se construindo, ao incorporar e refletir sobre a pluralidade de saberes, atitudes e metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Gramática contextualizada: limpando o 'pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo "gramática"? In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.

MATTOS E SILVA, R. V. *"O português são dois...": novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

RINALDI, R. P.; PARISOTTO, A. L. V. Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. *Revista Teias*, v. 14, n. 31, p. 180-202, mai./ago. 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido em: 29/08/2016

Aprovado em: 29/11/2016

Professores de língua materna e estrangeira na sociedade tecnológica: perspectivas atuais e tendências de mercado

Maria Helena da Nóbrega

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

mhn135@usp.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1742>

Resumo

Ao divulgar o conteúdo apresentado em minicurso no 64º Seminário do GEL, este texto discorre sobre as possibilidades de atuação para profissionais de língua materna e estrangeira. EJA, Libras, tecnologia educacional, português para falantes de outras línguas no Brasil e no exterior, o trabalho nas editoras e no mercado audiovisual estão entre as escolhas possíveis, nem sempre de forma excludente. Essa diversificação sugere que o profissional deve estabelecer estratégias para alcançar as metas definidas para a própria carreira. Para finalizar, os participantes avaliam vagas reais de emprego, considerando os benefícios oferecidos em cada caso.

Palavras-chave: professor; revisor; língua portuguesa; tecnologia.

Teachers of native and foreign language in technological society: current perspectives and market trends

Abstract

To spread the content presented in the mini course of the 64th GEL [*Group of Linguistic Studies*] Seminar, this text discusses the possibilities of performance for professionals of native and foreign language. Adult education, Brazilian sign language, educational technology, Portuguese for speakers of other languages in Brazil and abroad, the occupation in publishing houses and audiovisual media are among possible choices, not always in an exclusive way. This diversification suggests that the professional should set up strategies to achieve the goals for his own career. To conclude, the participants assess real jobs opportunities, considering the benefits offered in each particular case.

Keywords: teacher; proofreader; Portuguese language; technology.

Considerações iniciais

Neste texto apresento as questões abordadas no minicurso do 64º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), realizado na UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Assis, em julho de 2016. O objetivo é demonstrar diversas formas de atuação profissional aos estudantes de línguas, literaturas e culturas. Tanto os iniciantes como os prestes a finalizar a graduação de Letras podem se beneficiar com o conteúdo. No primeiro caso, as reflexões buscam conscientizar sobre a importância de definir áreas de atuação, a partir das aptidões e interesses pessoais, bem como estabelecer, desde o início do curso, um planejamento de carreira que permita alcançar as metas estabelecidas. Para os formandos, o aproveitamento advém de demonstrar o mercado de trabalho e as formas de profissionalização sustentável, sobretudo se alicerçadas em formação continuada e permanente.

Inicialmente, demonstro o destaque atribuído à competência verbal na sociedade contemporânea. Mais do que em qualquer outra época, ler e escrever são condições mínimas para interagir nas práticas sociais da atualidade. Essa obrigatoriedade de destreza verbal, que cada vez mais se amplia para o letramento digital, atribui valor aos que lidam com esses temas e detêm o domínio dessas ferramentas: profissionais de Letras e de tecnologia da informação, de uma maneira geral.

Além disso, a ampliação ocorrida nos processos comunicativos – *blogs, Facebook, Twitter, Instagram, Youtube* – altera irremediavelmente os cenários pedagógicos, pois os profissionais precisam estar preparados para atuar em novos formatos de ensino/aprendizagem, que ocorrem em contextos presenciais ou a distância, formais ou informais. Há evidências de que, nas aulas de língua materna e estrangeira, as práticas são muito variadas e as inovações dependem apenas da criatividade de professores e alunos.

Como resultado, o profissional de Letras deve conscientizar-se de que é fundamental valorizar a área de sua atuação, reconhecendo a ampla demanda pelo conhecimento linguístico e cultural no cenário globalizado.

Na sequência, este texto analisa o contexto da atualidade e situa a língua portuguesa no mercado linguístico da atualidade. A seguir, desmistificando a restrição de mercado atribuída aos profissionais de Letras, exemplifica-se com atuações que podem ser desempenhadas por esses profissionais no cenário nacional e internacional. Finalmente, possibilidades além da docência são demonstradas, sobretudo no ambiente corporativo e nas editoras.

Contexto da atualidade

Mudanças radicais ocorreram em todo o mundo nas últimas décadas. Computadores, telefones celulares, *tablets* e internet, para citar apenas alguns novos meios, integram o dia a dia das pessoas e tudo indica que vieram para ficar. Essas novas formas de comunicação transformaram rapidamente a maneira de agir, o estilo de vida, a atitude das pessoas.

Vivemos num mundo cada vez mais móvel, tanto física quanto virtualmente. Fluxos de pessoas, conhecimentos, ideias e objetos estão todos em aceleração, levando a novas interações entre as pessoas e a novas formas de aprendizagem *online* e *offline*. A língua se torna um importante veículo, que pode sustentar, dirigir, impedir e canalizar esses fluxos. (BARTON; LEE, 2015, p. 91).

Essas modificações entraram também na sala de aula. As relações de poder, por exemplo, sofreram abalo e reconstruíram as hierarquias existentes. O acesso imediato e ininterrupto às informações da internet permite que o aluno confira continuamente o conteúdo da aula, podendo contribuir para a construção do conhecimento. Disso decorre que o professor não tem mais o papel centralizador de distribuidor do conhecimento, que, aliás, pode ser acessado facilmente na rede digital.

No setor de divulgação, um exemplo na alteração das relações de poder pode ser notado nos blogueiros que fazem sucesso com produções digitais e, depois disso, passam a ser procurados pelas editoras para imprimir e divulgar os seus textos. Esses novos escritores saem da internet para as editoras, do digital para o impresso. O reconhecimento

desses autores pôde ser comprovado na 24ª Bienal Internacional do Livro, em São Paulo, em 2016, que contou com a presença de *webcelebridades* e *youtubers* que possuem de dois a cinco milhões de inscritos e seguidores. O sucesso de jovens como Maju Trindade, Christian Figueiredo, Kéfera Buchmann e Lucas Rangel, por exemplo, era impensável antes da internet, que os lança no mercado rapidamente, com números estrondosos tanto na quantidade de seguidores como na conta bancária.

As virtualidades tecnológicas promovem o deslocamento da página para a tela, (BARTON; LEE, 2015), com inegável ênfase da imagem. Tantas modificações permitem prever o surgimento de novas profissões: condutor de *drone*, técnico em telemedicina, conselheiro de aposentadoria, mecânico de robô pessoal, consultor de simplificação, especialista em desintoxicação digital etc. (OLIVETTE, 2016).

A questão é: quais as influências dessas modificações para o profissional de Letras? Conectando a palavra à imagem estática ou em movimento, as redes sociais se tornaram mecanismos de comunicação poderosos e colocaram o texto em posição de destaque na cena social. Como preparar o profissional de Letras para atuar nesse cenário? A educação, como as demais áreas, precisa se adaptar a essas mudanças, para poder criar profissionais que saibam responder às necessidades do mercado. Trata-se de preparar para o futuro, e não para o passado.

A avalanche dessas produções digitais vai sendo aos poucos examinada pelas pesquisas linguísticas (BARTON; LEE, 2015), que as acolhem no ensino formal, renovando as práticas pedagógicas e o material didático, como segue.

A docência

De maneira geral, a sociedade identifica a atuação do professor no ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e privadas. Fora isso, o público costuma relacionar essas opções restritas a baixo salário. Embora essa realidade seja verdadeira, essas alternativas não são as únicas possibilidades para o professor.

A EJA – Educação de Jovens e Adultos – acontece em escolas estaduais paulistas desde 2000 e vem transformando a vida de pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade adequada. O ensino fundamental, a partir de 15 anos, e o ensino médio, a partir de 18 anos, são projetos de inclusão para esses alunos. Por serem relativamente novas, as propostas da EJA ainda precisam ser incorporadas pelos cursos de formação de professores.

Diversos cursos de licenciatura não demonstram interesse em fazer com que os futuros docentes reflitam sobre as questões inerentes à EJA, e a mudança dos princípios que regem a metodologia de ensino com inclusão de tecnologias é ainda menos debatida e estudada na formação de docentes. (COSTA, 2012, p. 28).

Outra atuação pouco conhecida é o ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais. Trata-se da educação para surdos, garantida em lei desde 2002. Novamente, o caráter inclusivo salta aos olhos. A internet disponibiliza aulas e materiais didáticos, bem como o dicionário de Libras. No entanto, ainda faltam políticas educacionais vigorosas nessa especificidade, com vistas a neutralizar a intolerância ainda vigente. “As línguas de sinais, cada vez mais, têm conquistado espaço no contexto educacional, porém, ainda há

resquícios de preconceito proveniente do estigma que sofreram os surdos e sua língua de sinais no período oralista” (ALMEIDA, 2012, p. 21).

Essas duas possibilidades de atuação docente merecem ser divulgadas, pois podem ser fonte de realização pessoal por permitirem atuar como agente de transformação da sociedade.

O segmento da educação a distância (EaD) não pode ser ignorado na esfera da docência, como demonstra o acentuado crescimento desse setor.

Sua evolução [da educação a distância] se mostra grandiosa: de 20.658 ingressos em 2002 para 430.259 em 2008 (crescimento superior a 20 vezes). Em 2005 houve um salto de 407,9% nos ingressos, denotando possivelmente o ano da virada. As matrículas cresceram por volta de 18 vezes no período. Os concluintes cresceram por volta de 41 vezes, saindo de 1.712 em 2002, para 70.068 em 2008. Embora acuse um recuo em 2007 (crescimento de apenas 15,5%), em 2008 o crescimento foi de 235%. (DEMO, 2010, p. 23).

Esse tema suscita várias questões: que tipo de formação o professor deve ter para atuar adequadamente na EAD? Além do conhecimento técnico, deve-se considerar que ele vai gravar o vídeo da aula – como se comunicar com alunos que não estão na sua presença? Há exemplos bem-sucedidos na internet, e isso sugere que essa habilidade comunicativa deve ser praticada nos cursos de formação.

O fato é que a tecnologia educacional não parece ser moda passageira, e os computadores, instalados nas universidades brasileiras desde o final dos anos 1980, passaram a fazer parte das políticas educacionais, que vêm investindo gradativamente nesse setor.

Nunca, na história da tecnologia, houve tanto apoio governamental para a socialização de uma tecnologia. Telecentros continuam sendo criados por todo o país, e a informatização das escolas tem constituído esforço conjunto dos governos municipais, estaduais e federal.

No final de 2008, o Ministério da Educação realizou licitação para compra de 150 mil computadores portáteis para atender a 300 escolas brasileiras, implementando a política de um computador por aluno. Em 2012, anunciou o investimento de cerca de R\$150 milhões para a compra de 600 mil *tablets* para uso dos professores do ensino médio de escolas públicas federais, estaduais e municipais. As Secretarias de Educação, em todo o país, também se movimentam para levar a tecnologia digital às escolas. A do Estado de Minas Gerais, por exemplo, está equipando as escolas com lousas digitais. (PAIVA, 2015, p. 32-33).

Além disso, surge a problemática da adequação do conteúdo para EaD. Para um bom aproveitamento da tecnologia, é preciso investir em novas configurações educacionais, e não apenas repetir o que funcionou no ensino presencial, pois “[...] a construção da aprendizagem está cada vez mais na participação em redes e na utilização de letramentos multissemióticos ou de multiletramentos” (MOITA LOPES, 2006, p. 92). As ferramentas disponíveis incluem *e-mails*, *chats*, fóruns, com os quais os alunos geralmente demonstram ampla familiaridade. É fundamental criar interatividade e situações que envolvam aplicação do conhecimento, troca de experiências e autoavaliação.

Paralela à docência há, ainda, a possibilidade de atuar na criação de material didático, área vasta e com farto mercado, sobretudo se considerarmos a utilização das tecnologias digitais, e não apenas o material impresso. Os *games* educativos também aguardam incrementação. Como exemplo do que tem sido criado nessa área, consulte-se o BIOE – Banco Internacional de Objetos Educacionais: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>.

As animações do BIOE, abrangendo diferentes áreas e vários níveis de ensino, podem encorajar a criação de material para o ensino de língua portuguesa. Há alguns jogos nessa área, mas a demanda é grande e carece de profissionais em no mínimo duas frentes específicas: i) tradução de jogos educativos criados em outras línguas e ii) criação de jogos educativos em língua portuguesa e sobre a língua portuguesa, para falantes nativos e estrangeiros. Por exemplo: um jogo sobre o Acordo Ortográfico poderia facilitar a memorização das novas regras e seria útil aos usuários.

No entanto, antes mesmo de inserir a tecnologia no contexto educacional, é indispensável que os métodos de ensino sejam renovados. Há propostas com metodologias já testadas e resultados positivos, como a aprendizagem baseada em problemas. Nessa metodologia de ensino, os alunos trabalham em grupo,

[...] identificando problemas na realidade científica e cotidiana; discutindo um problema particular; utilizando seus próprios conhecimentos e experiências, com o auxílio de professores e outros meios, na busca de respostas para o problema abordado; levantando uma série de hipóteses que podem explicar e resolver o problema; procurando investigar as hipóteses apontadas e apontar possíveis respostas e/ou soluções; no final do processo, preparando um relatório acadêmico contendo reflexões teóricas e análises sobre o problema estudado e socializando os resultados do projeto desenvolvido com o coletivo da classe. (ARAÚJO; ARANTES, 2009, p. 107).

Além do ensino de língua portuguesa para falantes nativos, deve-se considerar a expansão do ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL), que pode ocorrer tanto no Brasil como no exterior.

Em solo brasileiro, vale a pena lembrar a população indígena, que o Censo Demográfico de 2010 computou em aproximadamente um milhão (HAAG, 2010). Espalhados em cerca de 260 povos, essas etnias contabilizam entre 150 a 180 línguas diferentes, muitas delas ameaçadas de extinção devido à baixa taxa de transmissão para as novas gerações. Muitos desses indígenas têm a língua materna de seu grupo étnico e aprendem a língua portuguesa em contexto formal, o que justifica a importância da formação de professores para as escolas indígenas.

Ainda no contexto brasileiro, cresce o número de escolas de idiomas que contratam professores de PFOL, devido ao aumento na demanda desses cursos, decorrente da multiplicação no número de estrangeiros que vêm trabalhar no Brasil e moram aqui em caráter temporário ou definitivo. Para esse público, há as escolas bilíngues e as internacionais. As primeiras seguem o currículo brasileiro, e as internacionais não precisam ter esse compromisso. Todas as disciplinas são ministradas na língua do país que elas representam – inglês, francês, espanhol, alemão –, e PFOL faz parte do currículo, com as especificidades que lhe são próprias.

Além dos executivos estrangeiros que atuam em empresas brasileiras, os intercambistas frequentam os *campi* das universidades brasileiras. Como faltam

professores com a formação específica em ensino de PFOL, muitas escolas solicitam que os professores de inglês deem aula de português, na crença ingênua de que ser falante nativo em língua portuguesa é condição suficiente para ensinar PFOL, o que é uma inverdade. Sem a formação adequada em ensino de línguas estrangeiras, o professor desconhece propostas da linguística aplicada, esbarra em dificuldades e fica à deriva nas metodologias existentes (LEFFA, 1988).

No exterior, além das lições de português em embaixadas ou centros e associações de estudos brasileiros, há cursos de língua portuguesa e cultura brasileira e/ou portuguesa em diversas universidades do mundo, por exemplo: em Macau (China), Hanói (Vietnã), Praga (República Tcheca), Estocolmo (Suécia) e em muitas universidades dos EUA, como Georgetown (Washington), Harvard (Boston), Yale (New Haven), Columbia (New York), Stanford (Palo Alto) e muitas outras.

As vagas dessas instituições são divulgadas em editais definidos pela universidade estrangeira, CAPES e Ministério das Relações Exteriores. O processo de seleção de 2015, por exemplo, selecionou profissionais para a Universidade de Heidelberg (Alemanha), Universidade de Pequim (China), Pontifícia Universidade Javeriana (Colômbia), Universidade Zagreb (Croácia), Universidade de Aarhus (Dinamarca), Universidade de Valladolid (Espanha), Universidade de Pittsburgh (EUA), King's College/London (Inglaterra) e outras.

Quem se interessa pelo mercado de trabalho no exterior deve se preparar desde a graduação, pois a seleção se distancia cada vez mais do nepotismo dos anos 1960, quando os profissionais dessas vagas eram pessoas sem formação na área de linguística aplicada ou de ensino, normalmente desempenhando funções nas embaixadas. Hoje os critérios são rígidos, e como pré-requisitos para as candidaturas exige-se experiência comprovada no ensino de português para estrangeiros, além de proficiência na língua do país em que se vai trabalhar ou, em alguns casos, em inglês ou francês. Nesse mercado, há professores que fazem carreira internacional, morando por dois ou quatro anos em um país e depois migrando para outro.

Outra esfera pouco considerada na docência situa-se no ensino superior, em que a atuação acontece na graduação, pós-graduação, nos cursos de extensão e nas atividades de pesquisa. Legalmente, o professor deve ter no mínimo curso de especialização de 360h. No entanto, essa condição mínima não será suficiente para seguir carreira ou prestar concurso nas universidades públicas, que exigem mestrado e doutorado. Quem almeja ser professor universitário, portanto, deve levar em conta que os estudos, a pesquisa, enfim, fazem parte do percurso e precisam acontecer continuamente. Se o professor não se atualizar, ele vai fornecer noções desatualizadas, principalmente devido à substituição rápida dos conceitos da atualidade.

Um problema que tem sido apontado no ensino superior envolve questões didáticas. Há professores com comprovado conhecimento técnico, tanto porque cursaram a pós-graduação nesses temas, como porque têm experiência na área em questão, no entanto, nunca tiveram práticas de didática para pensar e repensar os métodos que utilizam nas aulas. Pesquisas avaliam a maneira como a didática é tratada em diferentes períodos históricos, até o momento presente, como na obra citada a seguir.

Dessa maneira, a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário deveria demandar, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, para assim superar a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo [...] (GONÇALVES; ROCHAEL, 2015, p. 13).

Muitas mudanças, portanto, estão acontecendo na forma de conceber e fazer a construção do conhecimento no ensino superior. Como Barton e Lee (2015, p. 209) exemplificam, “o Twitter é muitas vezes adotado por acadêmicos como suporte para discussões eletrônicas em tempo real em seminários e conferências [...] e palestras em universidades”.

Grande parte dessas modificações é impulsionada pelas novas tecnologias, que promovem encontros de ensino e aprendizagem em contextos formais e informais, como salas de bate-papo *online*, conferências de áudio e vídeo, fóruns de discussão etc. De anatomia a línguas, de matemática a astronomia, cada vez mais os conteúdos estão disponibilizados na rede global de computadores. Por isso, há autores que defendem a atualização no papel do professor, não para transmitir conhecimento, mas para incentivar o aluno a pensar e aprender a aprender.

Apenas expor conteúdos, mesmo que de modo não instrucionista, vai se tornando tarefa virtual, agregada em vídeos, DVDs, ambientes eletrônicos, plataformas virtuais, portais etc., onde os alunos podem encontrar os conteúdos expostos, com a vantagem de que podem ser continuamente atualizados. (DEMO, 2010, p. 14).

Para a aprendizagem de línguas, há trocas acontecendo por Skype, além de os professores utilizarem cada vez mais o conteúdo de *sites* e *blogs*, para que os alunos compartilhem suas produções e estabeleçam interação com os colegas. As palestras do TED (*Technology, Entertainment, Design*), por exemplo, fornecem conferências que podem ser usadas para praticar a compreensão da língua alvo. Os temas são apresentados em vídeos rápidos, de no máximo 18 minutos, e englobam ciência, cultura e questões gerais da atualidade. Divulgados abertamente na internet, os vídeos ganharam popularidade e podem ser assistidos gratuitamente: <<https://www.ted.com/>>.

Para além da docência, profissionais de Letras também encontram amplo campo laboral no ambiente corporativo, nas editoras e na indústria audiovisual.

Para além da docência

Grandes empresas se conscientizam da importância de ter funcionários com bom domínio linguístico, pois são eles que irão representá-las em textos escritos em *e-mails*, e oralmente, em eventos de divulgação externa. Dessa forma, os processos de seleção buscam escolher candidatos com competência oral e escrita, muitas vezes não apenas na língua materna, mas também em línguas valorizadas no competitivo mercado linguístico da atualidade. O profissional de Letras, portanto, pode atuar como consultor em ambientes de multilinguismo.

A elaboração de material didático é uma possibilidade a ser explorada, tanto em textos impressos como em materiais digitais. As coleções didáticas, a leitura crítica de

obras literárias, a avaliação de material para publicação, a busca de imagens ilustrativas, tudo isso exige profissionais altamente capacitados e procurados por editoras bem-conceituadas.

O fato é que a divulgação das obras hoje acontece não apenas no contexto formal das editoras, mas também em *blogs*. A autopublicação é uma realidade na era tecnológica, e multiplicam-se os autores de *e-books*, pela facilidade de divulgar no ambiente digital. Há plataformas que oferecem divulgação no mundo todo e percentuais de direito autoral maiores do que as casas de publicação de obras impressas, ainda muito restritas para escritores desconhecidos do grande público.

Quer seja texto impresso ou digital, os profissionais de preparação de original e revisão de texto são necessários, ou seja: são fundamentais peritos com excelente domínio do idioma. A seleção de textos – o que publicar, afinal? – requer profissionais conectados com os interesses do mercado e, ao mesmo tempo, capazes de fazer análises prospectivas sobre o que poderá causar impacto de venda. Tais prospecções são complexas e por vezes surpreendem até profissionais experientes, como foi o caso dos livros para colorir, que empolgaram os adultos em 2015. De conteúdo técnico a obras de ficção, todos os temas são possíveis e atualmente as obras religiosas são o segmento de maior estabilidade em vendas.

O interessado em atuar com publicações deve primeiramente identificar qual temática lhe entusiasma mais e buscar especializar-se na área. Além de ler muito sobre o tema escolhido, convém fazer cursos com conteúdos técnicos específicos.

No tocante à indústria audiovisual, há registros de ausência de profissionais de legendagem, roteirista, redator de sinopses de filmes, crítico literário. Esses trabalhos não se destinam apenas aos profissionais de Letras, mas também não os exclui. É provável que a complementação curricular seja indispensável, por exemplo, fazendo cursos sobre legendagem, para conhecer programas de computador indispensáveis nesse ofício. As oficinas literárias também podem ser úteis, pois é fato que o mercado cinematográfico e televisivo está à caça de roteiristas criativos. Construir uma formação multidisciplinar, enfim, faz com que o profissional amplie suas chances de mercado.

Políglotas são naturalmente bem-vindos na sociedade multilíngue e multicultural. Tradutores, portanto, podem atuar como *freelancers*, oferecendo seus trabalhos para editoras ou para particulares. Novamente a sugestão é especializar-se, sobretudo em temas de maior interesse pessoal. Isso facilita o trânsito em determinadas áreas, por exemplo: tradução de obras de culinárias, ou de manuais técnicos, ou de obras literárias etc. Se a proficiência da língua estrangeira for bem avançada, além da tradução (da língua estrangeira para o português) é possível trabalhar também com versão (do português para a língua estrangeira). Finalmente, a tradução juramentada – de documentos oficiais – é uma possibilidade laboral, mas o tradutor deve ser aprovado em concurso estadual.

No domínio das línguas estrangeiras, há diversas oportunidades para atuar como intérprete, quer em eventos oficiais ou em situações informais, ajudando estrangeiros em viagens ou compras. Contextos profissionais multilíngues e multiculturais, como é o caso da ONU (Organização das Nações Unidas), que reúne quase 200 nações, seriam impraticáveis se não houvesse interpretação simultânea ou consecutiva dos discursos. A importância do intérprete vem se firmando nas sociedades globalizadas contemporâneas.

Até aqui, fica evidente a multiplicidade de caminhos disponíveis para os egressos do curso de Letras. Essas possibilidades devem ser sempre visualizadas a partir da tecnologia, que cria processos disruptivos em todos os setores e altera as regras vigentes até então. O Airbnb e o Uber são exemplos das alterações promovidas no setor hoteleiro e na rede de transporte mundial, respectivamente. Essa revolução implica alterações nas relações comerciais, motivadas por mudanças irreversíveis no campo informacional. No setor educacional, as instituições devem dar suporte para os professores acompanharem as inovações.

Toda e qualquer instituição que resolva adotar a EaD [Educação a Distância] em seu sistema de ensino deve, por igual, providenciar um suporte técnico que assessore os professores, quando necessário, que administre todo o processo, e que, sintonizada com os avanços tecnológicos, possa indicar novas perspectivas e soluções para o cenário educacional mediado pela tecnologia, um aspecto essencial quando lidamos com ambientes em constante mutação. (QUEVEDO, 2015, p. 164).

Sem definir a própria rota, é provável que o aluno desperdice o potencial oferecido por uma boa preparação. Fundamental, portanto, que ele seja orientado a delimitar suas escolhas desde a graduação.

Gerenciamento de carreira

Neste quesito, o minicurso incitou os participantes à autoanálise. Dos temas trabalhados no curso de Letras, com quais você se identifica? Você se vê trabalhando com literatura? Língua materna ou estrangeira? No Brasil ou no exterior? Docência para crianças, adolescentes ou adultos? Tradução? Interpretação? Cada um deve responder para si, buscando identificar interesses.

Feito isso, cabe uma análise realista das aptidões. É muito produtivo que a autoanálise consiga identificar pontos fortes e aspectos a melhorar. Se a intenção é trabalhar na preparação de original, é fundamental fortalecer o conhecimento da língua portuguesa aplicada à produção textual: morfologia, sintaxe, estilística, pragmática, semântica etc. Todos os estudos oferecidos no curso de Letras são indispensáveis e, por isso, o aluno deve dedicar-se a eles desde a graduação. Se o propósito é atuar como intérprete, a proficiência da língua alvo precisa ter nível avançado para ler, escrever, ouvir e falar. O resultado dessa autoavaliação depende dos conhecimentos prévios e, portanto, cada um deve buscar complementar as lacunas da própria formação com estudos individuais, tendo em conta que o processo é contínuo e permanente.

O principal erro no planejamento de carreira consiste em transferir a responsabilidade da escolha e das atitudes para outra pessoa. Assim, disciplina e persistência são aspectos fundamentais para o alcance dos objetivos, cuja busca depende da própria pessoa.

A sugestão é que o futuro profissional avalie o mercado e procure brechas nas quais sua contribuição seja mais relevante. A partir disso, ele deve enviar o currículo a escolas, ou editoras, ou empresas pelas quais tenha interesse. É importante frisar que todas as informações do currículo devem ser verdadeiras. Se o candidato afirma ter nível avançado de inglês, por exemplo, ele deve estar preparado para entrevista nessa língua, pessoalmente ou por telefone.

Uma novidade é gravar um videocurrículo e colocá-lo na internet – essa é uma opção ainda pouco explorada no Brasil e, por isso mesmo, de destaque no mercado brasileiro. Novamente, a criatividade na forma destaca o conteúdo apresentado. Vale a pena conferir exemplos no YouTube.

No final do curso, os participantes realizaram análise de anúncios de emprego, reais e atuais, no Brasil e no exterior. Em primeiro lugar, eles avaliaram as pretensões pessoais e as relacionaram à cultura do empregador. Benefícios e vantagens também devem ser considerados, tendo em conta as particularidades de cada caso. Horário de trabalho e localização são fatores importantes, sobretudo quando se considera o tempo gasto no deslocamento até o emprego. Finalmente, vale considerar, como Demo (2010, p. 8), que “oportunidades não são dadas, semeadas a esmo, ou impostas. São construídas, dentro das circunstâncias dadas”.

Considerações finais

Partindo das reflexões sobre o cenário pedagógico do século XXI, o minicurso demonstrou áreas de atuação para profissionais de Letras, destacando a perspectiva tecnológica. Nas aulas de língua materna ou estrangeira, os espaços formativos combinam ambientes e utilizam recursos *online* para diferentes estilos de aprendizagem. E-aulas, *e-books*, jogos e aplicativos educacionais, livros didáticos com propostas interativas são exemplos de novos formatos para contextos formais ou informais de ensino/aprendizagem.

Demonstrando as possibilidades atuais e as tendências de mercado, o minicurso incentivou os participantes a estabelecer estratégias a partir de seus interesses e suas competências individuais. O principal é desenvolver a habilidade de aprender de forma permanente, para ganhar sustentabilidade em um mundo de rapidez e instabilidade intensas. Trata-se de valorizar não apenas o texto impresso, mas estar atento às novas formas de comunicação. Além disso, o trabalho em equipe deve ser enaltecido, pois o conhecimento constrói-se coletivamente.

O minicurso ressaltou que o planejamento de carreira bem definido permite obter profissionalização sustentável e realização pessoal nas atividades desempenhadas por professores, avaliadores, elaboradores de material didático, tradutores, revisores, redatores e consultores linguísticos em geral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. F. de. *Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora*. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredou/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A. Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Org.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009. p. 101-121.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

COSTA, A. B. de C. e. Letramento digital na educação básica de jovens e adultos. In: ALMEIDA, M. G. de; FREITAS, M. do C. D. (Org.). *A escola no século XXI – v. 2 – Docentes e discentes na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Brasport, 2012. p. 21-43.

DEMO, P. *Outra universidade*. 2010. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/PedroDemo_OutraUniversidade.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

GONÇALVES, M. G.; ROCHAEL, M. C. N. A importância da didática para a formação docente do ensino superior. In: *Revista Científica da FEPI – Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá*. Itajubá. v. 7, 2015. p. 1-31. Disponível em: <<http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/253/142>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

HAAG, C. Diversidade brasileira. In: *Revista FAPESP*. São Paulo: Fapesp, jul. 2010. p. 86-89.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

OLIVETTE, C. Estudo identifica profissões do futuro. In: *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 14 ago. 2016. Caderno de Empregos. p. 2.

PAIVA, V. L. M. de O. e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes, 2015. p. 21-34.

QUEVEDO, A. A inclusão de tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica de professores do ensino superior. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes, 2015. p. 161-178.

Recebido em: 03/10/2016

Aprovado em: 29/11/2016

Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores

Djane Antonucci Correa

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil
djanecorrea@uol.com.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1743>

Resumo

Este trabalho traz um estudo de base qualitativa sobre a compreensão que os professores em formação têm de língua(gem) para subsidiar discussões sobre ensino de língua. Especificamente, busca discutir políticas linguísticas para debater mecanismos que definem o(s) uso(s) da linguagem e verificar que as práticas linguísticas heterogêneas acompanham a evolução sociocultural de todas as línguas do mundo, de modo que os movimentos em direção à homogeneidade são determinados por fatos sociais, políticos e históricos. Os resultados apontam para maior visibilidade às indagações, dificuldades e experiências de professores em formação oriundas de situações sociolinguisticamente complexas, de onde se conclui que as discussões propostas são necessárias para que se compreendam melhor as práticas de linguagem contemporâneas, notadamente diversificadas e multimodais.

Palavras-chave: política linguística; ensino de língua(gem); formação de professores.

Reflections on language policy and language teaching: language settings that guide undergraduate students

Abstract

This work brings a qualitative study based on the understanding that the undergraduate students have language to support discussions on language teaching. Specifically, it aims to discuss language policies to debate on mechanisms that define use(s) of language and investigate that the heterogeneous linguistic practices accompany the sociocultural evolution of all languages in the world, so the movements toward homogeneity are determined by social, political and historical facts. The results point to greater visibility of questions, difficulties and experiences of teachers in training arising from sociolinguistically complex situations where it is concluded that the proposed discussions are necessary in order to better understand the practices of contemporary language, notably diverse and multi-modal.

Keywords: language policy, language teaching, teacher training.

Considerações iniciais sobre língua(gem) e formação do professor

O princípio deste estudo diz respeito ao ensino de língua e estudos de linguagem. Para delimitar esta ampla abordagem, torna-se muito importante discutir políticas linguísticas mais detidamente, ou seja, as diversas formas nas quais se configuram as práticas linguísticas, a organização, a preservação delas e as implicações dessa compreensão (in)adequada para as práticas de ensino e aprendizagem de língua.

Desde a publicação dos PCN (1998), e mais recentemente com as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ junto a pesquisadores e professores formados e em formação, nota-se uma noção de língua muito tênue e flutuante (CORREA, 2009a, 2009b, 2011b, 2014), ou seja, embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que, na prática cotidiana (não só pedagógica, mas também social e ideológica), figura-se preponderantemente a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas (FARACO, 2007, 2008).

Por essa razão, este estudo dá continuidade a alguns já realizados anteriormente, de forma mais localizada, (CORREA, 2009a, 2009b, 2011b, 2014) por meio da participação de futuros professores de língua, ou seja, acadêmicas e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Letras². A base da problematização permanece na necessidade de investir esforços na direção de encaminhamentos mais precisos de ensino e aprendizagem de língua, ou seja, mais condizentes com as atuais necessidades e condições sociohistóricas, culturais e econômicas nas quais vivemos. Da mesma forma, abaliza-se nas perdas causadas pela ausência de uma autonomia maior por parte dos professores mediante as descrições de situações sociolinguisticamente complexas e as consequentes aplicações e implicações dessas visões no âmbito didático e pedagógico.

Nesse sentido, considero as discussões acerca das políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2008, 2009; MAKONI, MEINHOF, 2006; CALVET, 2004, 2007; OLIVEIRA, 2000, 2007, 2009; CORREA, 2009a, 2009b, 2011a; 2011b; 2014) necessárias para que se compreendam melhor algumas configurações de língua(gem) no cenário contemporâneo. Conforme Rajagopalan (2004, p. 135), ao se referir aos estudos realizados dentro das áreas de estudos da linguística e da política linguística,

A primeira sempre fez questão de frisar o caráter descritivo de suas investigações, enquanto que a segunda é escancaradamente prescritiva e interventora. A primeira concentra seus esforços quase exclusivamente no oral, ao passo que a segunda se dirige à escrita, reconhecendo que qualquer repercussão na forma oral da língua ocorre como consequência.

Por sua vez, é inevitável observar, durante os anos de atuação como professora de ensino superior que auxilia na formação de professores de língua materna e estrangeira e também como pesquisadora, a maneira como as crenças e atitudes dos professores formados e em formação vão ganhando novas roupagens, adaptações, mas mantêm, na base, as mesmas contradições. Os episódios recentes em torno da polêmica desencadeada pelo lançamento do livro didático *Por uma vida melhor*, de Heloísa Ramos, da coleção “Viver, aprender”, adotado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação de Jovens e Adultos durante o ano de 2011 exemplifica a complexidade do assunto. Para ilustrar o que pode acarretar uma compreensão equivocada de uma proposta, muitos professores, sem nem mesmo ler o conteúdo do livro, procuraram orientações mais qualificadas sobre como proceder, então, diante dos “erros” cometidos pelos alunos. Além do mais, grande parte dos

¹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

² Professores e professoras que se encontram em formação inicial, a quem registro meus agradecimentos por ajudarem a construir as reflexões aqui apresentadas.

usuários da Língua Portuguesa do Brasil indignou-se com a proposta do livro, entendendo-a como um esforço no sentido de “desqualificar a fala correta”, uma opinião reiterada por grande parte de determinados segmentos da mídia.

Por outro lado, associações que representam a área dos estudos de linguagem, tais como ABRALIN e ALAB, além de vários pesquisadores, entre os quais destaco Dante Lucchesi (2011)³, manifestaram seus posicionamentos diante de uma questão que poderia ou deveria não ter causado tanta celeuma entre jornalistas, intelectuais de outras áreas do conhecimento e alguns da área do estudo da língua(gem). Além disso, uma parcela significativa das demais pessoas, não especializadas no assunto, quando consultadas ou quando consultavam os credenciados para discutir o tema, diziam, sem pestanejar, que não queriam “falar errado”, que não se pode “nivelar por baixo”.

Sabemos que o interesse em estudar e dominar as normas que garantem o bem escrever decorre, de maneira direta, da vivência nos centros de pesquisa e também nas salas de aula. É indispensável ao profissional da área de Letras o domínio da norma culta paralelamente à exploração de suas modalidades (CORREA, 2009a, 2009b, 2011a, 2011b).

Políticas linguísticas: objetivos do estudo

Mantendo o enfoque na continuidade dos estudos sobre políticas linguísticas e as implicações de tais ações para a qualificação do ensino, o objetivo geral deste artigo é apresentar alguns dados de um estudo acerca da indiscutível necessidade de investir esforços na direção de encaminhamentos mais precisos para o ensino e aprendizagem de língua, ou seja, mais condizentes com as atuais necessidades e condições sociohistóricas, culturais e econômicas nas quais vivemos. Para tanto, proponho, a partir de um levantamento sobre a compreensão atual que os professores em formação em Letras, do primeiro ano do curso, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, têm de língua(gem), registrar e discutir a(s) noção(ões) de língua(gem) adotada(s) atualmente por eles para subsidiar discussões sobre ensino de língua, para que se possa cotejá-las com outros professores em formação inicial.

Os objetivos específicos são: a) discutir políticas linguísticas com os professores participantes e averiguar se tal discussão auxilia os professores a compreender os mecanismos que definem o(s) uso(s) da linguagem; b) averiguar que as práticas linguísticas heterogêneas acompanham a evolução sociocultural de todas as línguas do mundo e que os movimentos em direção à homogeneidade linguística são determinados por fatos sociais, políticos e históricos.

Fundamentação teórica⁴

A diversidade linguística vivenciada no país é amplamente discutida na área dos estudos da linguagem. Conforme visto em Correa (2009a, 2011b, 2014) a ideologia da ‘unidade nacional, essa unidade linguística, foi criada com repetidas ações de violência física e simbólica contra os falantes de outras línguas, haja vista que a política de

³ “Racismo linguístico ou ensino pluralista e cidadão?”, de Dante Lucchesi (UFBA).

⁴ Parte do conteúdo desta fundamentação teórica retoma Correa (2011a).

integração do índio, do negro e do imigrante pressupunha a destruição das línguas e das suas culturas e sua adaptação ao formato luso-brasileiro.

Acrescenta ainda que esta política de integração mudou com a Constituição Federal de 1988. Testemunho dessa mudança tem sido o processo de construção de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. Entretanto, o Estado não agiu da mesma maneira para com os cidadãos falantes de línguas *alóctones* ou de imigração.

Por seu turno, Makoni e Meinhof (2006, p. 192) retomam Bloch (2002, p. 24) ao trazer para discussão um ângulo muito importante dessa questão.

A retórica do multilinguismo explica a existência de muitas línguas não como um problema, mas como uma vantagem [...]. Insistir que o multilinguismo é um trunfo é uma posição que não é sensível à condição de pessoas multilíngues pobres. Saber que o multilinguismo constitui uma forma de riqueza cultural não oferece nenhum benefício a tais pessoas. É importante formular modos alternativos de tratar dessas questões se quisermos convencer pessoas leigas da validade de nossos argumentos (BLOCH, 2002, p. 24 apud MAKONI, MEINHOF, 2006, p. 192).

Para estes pesquisadores, uma vez que as línguas são socialmente construídas, precisam ser desconstruídas de tempos em tempos, para que se tornem tão compreensíveis quanto possível, de modo que o padrão se aproxime do uso do estudante.

A alternativa seria fazer com que a consciência sociolinguística se tornasse parte do currículo, de modo a transmitir a ideia de adequação funcional diferenciada dos vários usos. O argumento para tal procedimento não é totalmente diferente daquele que promove uma língua-padrão para o uso institucional em geral, mas reconhece as variedades em outros domínios. A outra alternativa é experimentar, no ensino de línguas, o uso de materiais baseados em textos autênticos de variedades diferentes (MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 200).

Tendo em vista o cunho performativo da linguagem, que a faz realizar-se como uma série de atos, a discussão dos elementos que compõem o campo das políticas linguísticas permite compreender melhor a complexa realidade que configura as práticas de linguagem, posto que acrescenta subsídios importantes para ampliar a visão sobre os construtos sociais e culturais que acompanham essas práticas e podem possibilitar maior engajamento com a pluralidade e, assim, envolver experiências com as diferenças.

Esse comprometimento é parte de um processo que leva, de forma inevitável, à discussão sobre a natureza fluida do conceito de língua, sobre os elementos que confluem para a criação dos ambientes linguísticos e as implicações de tais ações para a qualificação do ensino.

O ponto de vista performativo de J. L. Austin (1962), representado no Brasil por vários pesquisadores (SILVA, 2008; PINTO, 2007, 2014; RAJAGOPALAN, 2009, 2014, entre outros), constitui referência fundamental para esta discussão. A escola de pensamento denominada Filosofia da Linguagem Ordinária e, mais especificamente, a configuração inovadora desta corrente, situa-se na função interventora, no uso performativo da linguagem. Trata-se de um movimento filosófico que se desenvolveu

na Inglaterra no período entre as grandes guerras e que alcançou seu auge no final da década de 1940 ao início da década de 1960.

Austin classificou os enunciados em performativos e constativos. Estes se caracterizam pela propriedade de descrever a realidade exterior e por serem livres da intromissão de qualquer usuário, ou seja, que possam ocorrer por meio da linguagem e destinam-se a avaliar o binômio verdade/falsidade dos enunciados; ao passo que aqueles não cumprem a mesma função e são concebidos como felizes ou infelizes, de acordo com as condições em que são expressos.

Em *How to do things with words* (1962a), Austin argumenta que uma sentença como “O gato está sobre o capacho”, que tem sido analisada como declarativa (ou “constativa”, conforme terminologia de Austin) e, portanto, passível de ser considerada verdadeira ou falsa, é de fato uma sentença “performativa”, que não pode ser considerada verdadeira ou falsa, mas apenas feliz ou outra coisa qualquer, dependendo das circunstâncias em que foi proferida (“*performed*”). Daí nasce a ideia de que falar uma língua é realizar (“*performing*”) uma série de atos. Esta ideia seminal inspirou acadêmicos de diversas disciplinas, incluindo linguística, psicologia, antropologia, sociologia, e mesmo campos não correlatos, como a economia (RAJAGOPALAN, 2010, p. 26).

Nessa visada, os ambientes linguísticos são configurados a partir de construtos sociais e artefatos culturais e tais configurações devem uma considerável parte do seu entendimento ao campo das políticas linguísticas e planificação linguística, uma vez que a realidade linguística mostra-se complexa e o conceito de língua camufla a ideia de homogeneidade. Mas, em uma observação mais esmerada, esse conceito apresenta-se fluido por dizer respeito a questões que se configuram performativamente.

Em Rajagopalan (1998), encontra-se que a linguagem é essencial na discussão da pós-modernidade, mas os linguistas não se reconhecem nessa discussão, pois abandonaram as reflexões sobre a linguagem em detrimento da descrição da língua e seus funcionamentos. Ainda em Rajagopalan (2003), esse ponto de vista é reiterado, ao afirmar que o que torna o conceito clássico de língua cada vez mais difícil de se sustentar é que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala. Isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a serem estudados num segundo momento.

No caso da linguística, tudo começa pela definição de linguagem. O que é linguagem? Algo que existe como uma potencialidade, uma capacidade na mente humana? Ou existe, contrariamente, como algo que está materialmente presente – na qualidade de *enteléquia*, para usar o termo aristotélico – no dia-a-dia de cada um de nós? Quem tem a posse da linguagem? Um indivíduo concebido idealmente, dotado de atributos que o distingam de seus primos distantes de carne e osso? Ou será que só faz sentido falar da linguagem em relação a uma comunidade de indivíduos, cujas identidades se revelariam atravessadas pelas marcas da rede de relações sociais da qual participam efetiva e inescapavelmente? A habilidade linguística é algo igualmente distribuído entre todos numa comunidade? Ou será que há diferenças entre subgrupos de uma mesma comunidade? Todas as línguas estão em pé de igualdade do ponto de vista funcional? Ou algumas seriam mais bem-dotadas que outras para desempenhar as mesmas funções? (RAJAGOPALAN, 2003, p. 50)

Por todas essas razões, propomos discutir o tema considerando as práticas linguísticas usuais em diferentes contextos.

[...] o primeiro grande desafio da linguística para o século XXI é a redefinição de seu objeto, retomando a linguagem como objeto e não o sistema. E, nos modos de funcionamento da linguagem, redefinir a língua, no sentido de produto sempre inacabado desse trabalho, que continua sendo feito (GERALDI, 2003, p. 88).

Em Faraco (2008), encontramos a seguinte reflexão sobre a complexa realidade sociolinguística configurada no Brasil a partir da intensificação do acesso à escola e da urbanização:

Até hoje a sociedade brasileira não foi capaz de entender e assimilar essa realidade. E a escola menos ainda. Não conseguimos desarmar os espíritos frente às características do chamado português popular. Por isso mesmo, não criamos ainda uma pedagogia adequada aos falantes dessas variedades do português, uma pedagogia que lhes permita ao mesmo tempo incorporar a seu repertório o português urbano (a linguagem urbana comum e as práticas da cultura escrita). (FARACO, 2008, p. 189).

O funcionamento estrutural e funcional da língua está relacionado à fixação de regras, à terminologia, é parte do sistema no qual sujeitos agem em conformidade com ações planejadas sobre a língua. Há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais (gestão *in vivo*) e outra da intervenção sobre essas práticas (gestão *in vitro*).

Os instrumentos de planejamento linguístico atuam, portanto, como a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestaram *in vivo*. E a política linguística vê-se, então, diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático.

Por outro lado, há que se ver os problemas de forma, o estatuto da língua e a diferença entre planejamento de *status* e de *corpus* (HAUGEN, 1968; FISHMAN, 2006). O planejamento de *status* está relacionado ao papel da língua, às funções que ela vai exercer, seu *status* social e suas relações com as outras línguas (como língua nacional, língua oficial, meio de instrução etc.). Por sua vez, o planejamento de *corpus* diz respeito às intervenções na forma ou variedade da língua que vai ser escolhida como modelo para a sociedade e promovida como tal (criação de um sistema de escrita, neologia, padronização).

Cooper (1989) propôs o planejamento de aquisição como uma terceira etapa do planejamento linguístico. Dessa forma, vão se configurando os ambientes linguísticos. A partir dessa presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana das pessoas e das práticas sociais, atendendo às necessidades da sociedade, o planejamento agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas na sua presença simbólica. Mais uma vez, a ação *in vitro* utiliza os meios da ação *in vivo*, inspira-se nela, mesmo que dela se diferencie ligeiramente.

Entretanto, na hora de transferir essa faculdade da língua para as circunstâncias de sala de aula, a inserção da política linguística é uma aliada e envolve elementos de ordem prioritariamente normativa, conforme enfatiza Rajagopalan (2008, p. 14):

A questão do planejamento linguístico foi tratada como assunto proibido durante muito tempo, graças à insistência por parte dos linguistas de se afastar de qualquer atividade que soasse ingerência em assuntos linguísticos. Pois, o fato é que política linguística e planejamento linguístico são, sem sombra de dúvida, questões que envolvem interferência proposital no destino de uma língua (ou de várias línguas). São atividades escancaradamente normativas, prescritivas. Daí o motivo pelo qual os linguistas sempre encontraram certa dificuldade em abertamente assumir posturas políticas, posto que o seu grito de guerra – gesto que cabe dentro da política da linguística – sempre foi o de insistir em que suas investigações científicas eram rigorosamente descritivas, jamais prescritivas.

O que é preciso ressaltar é que, na maioria das vezes, ao proceder ao planejamento de *status* de uma língua, desconsidera-se seu valor cultural e o que esse valor tem para aqueles falantes em termos de constituição de identidade.

Nesse sentido, conforme já dito, as práticas linguísticas trazem na sua configuração elementos que são de ordem multicultural e sociohistórica, os quais definem tais práticas. E entre esses elementos, no contexto escolar, há discussões em torno das práticas pedagógicas que buscam atender as especificidades da norma culta.

Entretanto, conforme salienta Bourdieu (1996, p. 117-118),

Na verdade, sabe-se que a ordem social deve em parte sua permanência à imposição de esquema de classificação que, por se ajustarem às classificações objetivas, acabam produzindo uma forma de reconhecimento desta ordem que implica justamente o desconhecimento da arbitrariedade de seus fundamentos: a correspondência entre as divisões objetivas e os esquemas classificatórios, entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais, está na raiz de um tipo de adesão originária à ordem estabelecida.

Por essa razão, é necessário discutir de forma mais intensa e coordenada, nos cursos de Licenciatura em Letras e nos cursos de formação continuada de professores, como se dá o planejamento linguístico, haja vista que muitos não discutem e até desconhecem políticas linguísticas, ou seja, os mecanismos agentes na configuração dos ambientes linguísticos. Dessa maneira, podem-se compreender melhor as origens dessa ordem, de onde vêm seus fundamentos.

Da mesma forma, Zilles (*in* FARACO, 2008, p. 19), ao fazer referência aos debates e às tarefas das pedagogias da variação linguística, lembra que:

A grande expectativa é de que essa estratégia leve a uma política linguística mais consistente, especialmente no que diz respeito aos modelos de língua prestigiados como norma em nossa sociedade. Será necessário envolver os professores, os alunos e os pais, nas escolas; no contexto mais amplo, devemos envolver os profissionais da área da comunicação, os agentes literários, os editores e profissionais da linguagem em geral. Em especial, é premente a necessidade de trazer para o debate nossos escritores, alguns dos quais têm se pronunciado apresentando concepções desinformadas, conservadoras e preconceituosas sobre as discrepâncias entre o modo como falamos e escrevemos, de um lado, e, de outro, o modo como acreditam que deveríamos falar e escrever, bem ao gosto, lamentavelmente, dos afiliados da *norma curta*.

Uma discussão que envolva variados segmentos da sociedade, mas principalmente os que trabalham mais diretamente com o tema, tem mais chances de elucidar questões cruciais para que as crenças sobre ensino-aprendizagem de língua

sejam passíveis de reflexões mais abrangentes e fundamentadas. Entre elas, as que dizem respeito à norma culta.

Nesse sentido, é importante lembrar que, conforme Faraco (2008), o qualificativo *culta* designa “a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita” (FARACO, 2008, p. 56).

Entretanto, considerando o acesso efetivo à cultura letrada, em especial, a escrita como um bem cultural de poucos,

[...] ela também pode funcionar entre nós como um fator de discriminação social, cultural e econômica. No fundo, ela não perdeu entre nós seu defeito de origem – ou seja, continua recoberta por uma aura elitista que se materializa na norma **curta**, ou seja, na insistência em se interditar a ocorrência na escrita de fenômenos normais na fala culta (Idem, p. 61).

Dessa forma, as pressões exercidas pelo discurso hegemônico, defensor obstinado do ensino da norma-padrão, definida como homogênea e idealizada, ainda exercem extrema influência. Por essa razão, há que se investir esforços para que se reflita sobre os construtos sociais e artefatos culturais que definem as identidades e que tais configurações devem uma considerável parte do seu entendimento ao campo das políticas linguísticas e planificação linguística, uma vez que a realidade linguística mostra-se complexa e o conceito de língua camufla a ideia de homogeneidade, mas em uma observação mais esmerada apresenta-se fluido por dizer respeito a questões que se configuram performativamente.

Nesse sentido, a visão performativa da linguagem pode contribuir para a desconstrução do conceito de língua, auxiliando a compreensão de que língua é um conjunto de variedades e de que as políticas linguísticas são interventoras nos destinos dessas línguas.

Por fim, a compreensão do papel limitador da *norma curta*, conforme trazida por Faraco, pode abrir caminhos para a criação de políticas linguísticas e educacionais que levem a maiores esclarecimentos no sentido de desarticular a noção de língua, conforme Pinto (2010).

Apresentação e análise dos dados

O estudo envolve pesquisa-ação. Acompanhei uma turma de primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras durante um ano⁵, de modo que formamos um grupo de pesquisa no LET⁶. Trata-se de uma pesquisa interventiva⁷, na medida em que há contato

⁵ A proposta é acompanhar os acadêmicos durante o tempo de formação, quatro anos, com o intuito de concluir o estudo durante a formação da turma. Entretanto, por ora, os resultados registram dados relativos ao primeiro ano de estudo.

⁶ O laboratório a que nos referimos denomina-se *Laboratório de Estudos do Texto* (LET) e foi aprovado na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR pela Resolução CEPE n.º 217, de 13 de dezembro de 2007. Trata-se de um Programa de Extensão sob minha coordenação, professora lotada no Departamento de Letras Vernáculas da UEPG e docente permanente do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Neste espaço, propomos congregar projetos direcionados para, basicamente, duas

maior entre os participantes e a pesquisadora, acompanhamento das aulas que envolvem leitura e produção de textos na graduação, reuniões de grupo para estudos.

Foram realizados cinco encontros para discussão do tema, além dos estudos em sala de aula. Nestes encontros, os participantes puderam expressar suas visões sobre língua(gem), gramática, escrita, oralidade, norma culta e norma padrão, atrelando essas questões à formação de professores. Esses pontos de vista foram registrados na forma de entrevistas. Selecionei os dados de três participantes, os quais são apresentados abaixo. Os grifos são sempre meus.

Participante 1

Escolher o Curso de Licenciatura em Letras foi um “nadar contra a corrente”, afinal, português nunca foi a minha paixão. Como a maneira que fui “ensinada” a escrever redação não foi uma das melhores, uma das expectativas que criei sobre o curso foi a de aprender a escrever redações. As professoras falavam da estrutura de uma dissertação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao ver delas bastava a estrutura, sem conter muitos argumentos.

No depoimento da primeira participante, o que se pode observar, de início, é a percepção das dificuldades em relação à língua, que ela chama de “Português”, aludindo à disciplina, mas concomitante ou subjacente a essa alusão, às práticas de linguagem propriamente ditas. Ao acrescentar o desejo de escrever com segurança e conhecimento, manifesta a vontade de dominar as normas do escrever de acordo com as normas que prescrevem essa prática linguística e, paralelamente, faz uma autoavaliação bastante negativa acerca da sua competência nessa habilidade.

Por outro lado, a participante destaca o papel das professoras, que valorizavam um aspecto do texto em detrimento dos demais, além de ditarem uma estrutura canônica de composição textual bastante conhecida de todos nós, já exaustivamente discutida em manuais da área, mas nem por isso tratada de maneira mais adequada.

Veja o exemplo de um dos fatos ocorridos: “A professora passou como atividade uma redação de tema “aborto”, cinco alunos entregaram (de uma turma de 30). Na outra semana, redação com o tema violência, valendo 1 ponto, metade da turma entregou. Porém, 90% entregaram de qualquer forma, sem estrutura. Ao perceber isso, a professora começou a avaliar as redações valendo 2 pontos; 1 se estivesse na estrutura e outro pela escrita (erros ortográficos)”.

ramificações: a primeira subdivisão acolhe os projetos de pesquisa cujos objetivos estão ligados a preocupações com ensino, de maneira que procura alicerce no diálogo que se estabelece entre pesquisa e procedimentos metodológicos que envolvam atividades relacionadas a ensino; o segundo segmento destina-se a desenvolver trabalhos que contemplam a formação inicial e continuada de professores por meio da criação de espaços para professores em formação, formados e pesquisadores interagirem em grupos de estudos, cursos, minicursos e eventos que propiciem a formação integrada do professor e do pesquisador. A partir de fevereiro de 2010, com o início das atividades letivas do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, alunos de pós-graduação também passaram a integrar as discussões. No início de 2015, o LET passou a sediar também um Núcleo de Estudos sobre Educação Básica.

⁷ Ressalto que um recorte desta proposta de estudo foi apresentado e discutido no minicurso “Reflexões sobre política linguística e ensino de língua”, ministrado em parceria com a Professora Letícia Fraga, no 64º Seminário do GEL.

Pelo exemplo relatado pela participante, o que se pode depreender é que mediante comandos que não oferecem a menor autonomia para o aluno pensar acerca dos fatores diversos que podem compor um contexto tão vulnerável quanto o que a professora propõe tematizar, o resultado não pode ser diferente: um pouco mais de 10% dos alunos atendeu ao solicitado.

Com a segunda mudança de estratégia por parte da professora (atribuição de valor para avaliação), houve um progresso em termos quantitativos, entretanto, sem comprometimento com a qualidade do trabalho.

Na terceira tentativa de mudar a estratégia de avaliação, o que se pode observar é que: a) a avaliação se restringe à materialidade do texto, b) o que se toma por “escrita” é ortografia.

Ou seja, pelo exemplo acima, percebe-se a falha no ensino da escrita, por isso, imaginei que os acadêmicos de Letras aprendem a escrever. Com esses 6 meses de curso percebi não ser bem isso, a maioria já escreve bem e as professoras exigem certo nível dos acadêmicos. Entretanto, é correto exigir esse nível, pois a maioria dos alunos tem o hábito de leitura, o que facilita na escrita. Essa é outra falha na educação e uma das expectativas que criei sobre o curso e que se concretizou.

Para concluir, a participante 1 consegue discernir o que é escrita como prática inserida em um âmbito maior, que é língua. Embora não consiga verbalizar objetivamente o que a inquieta, não se intimida e manifesta as incoerências das práticas pedagógicas de escrita e leitura. Mesmo com poucos meses de curso, percebe-se que a maioria dos alunos construiu suas práticas escolares e linguísticas de maneira mais adequada, as quais configuram algumas diferenças entre os colegas. Essas diferenças, se discutidas e bem compreendidas, podem ser meios de aprimorar ainda mais o trabalho do grupo nas aulas de graduação.

Participante 2 (grifo nosso)

Ao ser aprovado no vestibular da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no ano de 2011, já tinha a expectativa de que seria muito útil *conhecer os conceitos corretos para o uso da língua portuguesa e espanhola, poder dominar a norma padrão, utilizar com facilidade as regras da escrita, da oralidade e da leitura, essas técnicas seriam úteis e necessárias em vários momentos da minha vida, no ambiente profissional, familiar, social, pessoal, me ajudariam principalmente no desenvolvimento da minha capacidade de elaborar projetos, realizar pesquisas e atuar em programas de ensino*. Durante este primeiro semestre, em que estive participando das aulas na UEPG, pude reforçar essas expectativas iniciais, surpreendeu-me o método de ensino, os textos debatidos, os temas indicados e todas as disciplinas do curso.

O participante 2 apresenta uma visão bem recorrente de língua e linguagem. Primeiramente fala de língua (portuguesa e espanhola), demonstrando que sua noção de língua se aplica da mesma maneira para ambas as línguas. Em um segundo momento, observa-se que ele inicia sua fala valorizando sobremaneira a norma padrão, as regras da escrita padrão e o valor cultural dessa modalidade de uso em diversos ambientes sociais, tais como os acadêmicos e os escolares.

Eis então que, mesmo reforçando as expectativas, ele se manifesta surpreso, conforme os dados que se seguem, nos quais ele fala das disciplinas do primeiro ano do Curso (grifo nosso):

A disciplina de linguística me fez derrubar vários paradigmas pessoais, ela conseguiu debater a distinção entre língua e gramática, essa percepção ampliou a minha capacidade de conviver e aceitar as diferenças, aceitar outras formas de linguagem, respeitar a diversidade cultural, valorizar as características regionais, aceitar o outro sem me espantar com o uso distinto da língua, decorrente de características geográficas, culturais, de meio, experiências pessoais, entonação e outras particularidades, destacando a capacidade criativa e o uso correto da gramática na produção de textos.

O participante veio então conhecer que a língua (seja portuguesa ou estrangeira) não é um todo homogêneo, que é preciso considerar as práticas linguísticas advindas dos mais diferentes espaços culturais, os quais são configurados pelas diferenças e que a norma culta é uma entre as muitas normas que devem ser conhecidas e respeitadas por todos.

O ensino de gramática está sendo pulverizado entre as disciplinas, por exemplo, na disciplina de latim, observamos a origem dos termos, regras e a análise da estrutura das frases. Para a língua estrangeira, o destaque é para a capacidade e criatividade do educador, usando métodos de memorização, expressão, leitura, pesquisas socioculturais dos países que usam a língua espanhola, suas características regionais, pesquisas e apresentação de temas pelos próprios alunos, tudo isso combinado com um excelente senso de humor e criatividade, divertindo a turma com observações pontuais que ensinam e divertem, está sendo uma ótima experiência para mim, o respeito e a forma de chamar a atenção e a responsabilidade do aluno, para mim, são um exemplo de profissionalismo e didática.

E assim ele prossegue, descrevendo o trabalho com a língua e os desdobramentos desse trabalho em outras disciplinas, com práticas interdisciplinares que levam à discussão sobre questões socioculturais atreladas às de linguagem.

A disciplina de língua e texto conseguiu me esclarecer muitas dúvidas, de início já me conscientizou das minhas limitações e do que seria necessário para o meu desenvolvimento, a maneira como é apresentado o conteúdo aos alunos tende a destacar a importância do desenvolvimento da capacidade criativa, da análise crítica, do emprego correto dos conceitos gramaticais, da coesão e coerência, excelente o estudo e a percepção da importância do desenvolvimento constante desta capacidade.

Nesse excerto, ele já demonstra ter conquistado mais autonomia para percorrer o universo da escrita em suas especificidades: as prescritivas e as subjetivas. Sem conhecer ainda os mecanismos que definem as práticas hegemônicas de escrita, ele vislumbra esse universo. Especial atenção para os termos “análise crítica” e “desenvolvimento constante desta capacidade”.

As disciplinas de Fundamentos da Educação e a Psicologia desenvolvem as capacidades de reflexão sobre a profissão do educador, o histórico e as características de cada período de estudo, as técnicas, os métodos e a evolução dos estudos. A disciplina de Prática reforça os conceitos, complementa o desenvolvimento, desenvolve a capacidade de desenvolver projetos e pesquisas relacionadas com o curso, também possibilita a

experiência de participar como observador em ambientes reais, ampliando a nossa percepção do que vem pela frente, ser um professor.

Por fim, o participante 2 lembra que será professor. Embora pareça óbvio, nem todos os que procuram um curso de Licenciatura comprometem-se com a formação para essa função social, portanto, é sempre bom lembrar.

Participante 3

O curso de Letras pode passar um pouco longe de suas expectativas. Ao escolher o curso que iremos prestar vestibular fazemos uma série de escolhas e medimos nossas aptidões. Não basta gostar de Português, deve haver uma paixão pela escrita, leitura e por tudo que a linguagem possa nos oferecer. E disso só temos consciência ao ingressar no curso porque *é quando nos abrem os olhos para este imenso universo da Linguagem*. Há, talvez, alunos de Letras que não sabem ou não gostam de escrever, e isto, apesar de confrontante, é muito comum. Acredito que estes mesmos alunos terminarão este curso com a opinião totalmente mudada. [...]

A participante 3 tem, a princípio, um olhar muito lúcido sobre a escolha que fez. Embora não omita que as expectativas não foram as que previu, pois foram ampliadas para o “imenso universo que é a linguagem”, lembra das dificuldades que alguns têm em escrever e ler. Ao mesmo tempo, crê que elas serão superadas.

Um dos equívocos é pensar que se aprenderá gramática na Universidade ou que o aluno de Letras deve funcionar como um dicionário humano. A gramática foi aprendida no Ensino Médio e até agora (primeiro ano) ela não nos foi sequer apresentada. Mas acredito que ainda iremos nos deparar com ela, porém como algo mais aprofundado. [...]

Com relação ao sempre desejado domínio da gramática – que a participante não especifica, mas sabemos que está se referindo à normativa – de forma implícita, ela já sugere que essa gramática perpassa o imaginário das pessoas e aos poucos verá que essa discussão sobre as normas que regem uma língua não se restringe à memorização de regras e sim às causas que levam à criação e manutenção dessas regras e, principalmente, às consequências delas.

A partir do exposto, podemos observar, em um primeiro momento, que os participantes têm conhecimento dos ambientes que perpassam o imaginário da maioria das pessoas, ou seja, de que existe uma língua e que essa língua representa a unidade histórica, política e social da nação. Com o andamento das aulas, eles vão tomando conhecimento dos diversos fatores que envolvem as práticas linguísticas e socioculturais diversas.

Segundo. Inicialmente, ele vê a língua que representa uma nação. Essa língua é homogênea, os falantes são monolíngues e a norma padrão é “a língua”. No decorrer das discussões, essa visão vai se ampliando e os participantes iniciam um processo de reconstrução de conhecimentos sobre linguagem.

Terceiro. As implicações mais polêmicas das discussões são aquelas que reafirmam os preconceitos, os quais vêm manifestados linguisticamente, mas não demoram a se mostrar extensivas a outras categorias ou práticas do comportamento humano, tais como opção sexual, classe social, entre outras.

Quarto. Desde o princípio, os participantes reconhecem a escrita como um instrumento que garante a estabilidade da norma padrão, ou seja, da visão homogênea de língua. Após algumas leituras e várias discussões, vão internalizando os usos da norma culta e o que os diferencia da norma padrão. Essa compreensão advém de muitas discussões e exemplos e exige muitas leituras específicas sobre os temas.

O fato é que os estudantes percebem, conforme vimos em Rajagopalan (2003), que o conceito clássico de língua está cada vez mais difícil de se sustentar, uma vez que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala. Ou seja, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a serem estudados num segundo momento.

Outro ponto inquestionável é que discutir políticas linguísticas com os professores participantes os auxilia a compreender os mecanismos que definem os usos da linguagem e as relações que se estabelecem entre as noções de língua e de cultura, de modo que eles vêem que as práticas linguísticas heterogêneas acompanham a evolução sociocultural de todas as línguas do mundo e que os movimentos em direção à homogeneidade linguística são determinados por fatos sociais, políticos e históricos, mantendo assim a premissa de que o Brasil é plurilíngue e multicultural, ou seja, a ideologia da unidade nacional, essa unidade linguística foi criada com repetidas ações de violência física e simbólica contra os falantes de outras línguas, haja vista que a política de integração do índio, do negro e do imigrante pressupunha a destruição das línguas e das suas culturas e sua adaptação ao formato luso-brasileiro (OLIVEIRA, 2000).

Dessa maneira, o processo de formação dos professores da área de Letras, do ponto de vista curricular, adquire contornos interdisciplinares e o perfil identitário desses participantes (professores pesquisadores) vai se delineando sobre bases mais sólidas e mais abrangentes.

Sobre os resultados

O conhecimento dos processos históricos, socioculturais, linguísticos e de políticas linguísticas que envolvem a constituição das línguas e das práticas de linguagem pode propiciar maior autonomia para propor estudos, pesquisas, discussões e encaminhamentos pedagógicos, seja sob a égide de uma posição científica, seja de uma proposta intervencionista no campo social e educacional.

Os resultados deste estudo, até o momento, apontam que a maioria dos professores em formação reconhece as diferenças linguísticas, socioculturais e históricas, entretanto não se sente preparada para discutir tais diferenças em sala de aula e propor encaminhamentos.

Ao apresentar os dados coletados nas investigações com os professores em formação, mostro aspectos que mudaram no primeiro ano da formação desses professores e que ajudarão a compor um diagnóstico configurado mais objetivamente. Pude constatar que a discussão sobre políticas linguísticas e situações sociolinguisticamente complexas proporciona mais maturidade e autonomia em relação à capacidade de discutir conhecimentos sobre língua(gem). Até o momento, posso afirmar que se observa uma maturidade teórica. Quanto à prática, somente quando esses graduandos começam a ir para a escola é que poderemos constatar. Por ora, há maior

impacto nas discussões acerca do discurso praticado em relação ao ensino de língua, tanto no âmbito das instâncias educacionais e acadêmicas quanto das instâncias públicas.

Por fim, é possível ver que os professores participantes da pesquisa reconhecem que “toda a gama de variedades deve ser encarada com seriedade, sem discriminação” (JABUR, 2014, p. 44) que, ao se tornarem professores pesquisadores, auxiliam a dar continuidade à tarefa de rever essas questões cruciais para um ensino de língua mais qualificado, ou seja, mais adequado às necessidades dos usuários da língua(gem).

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (Org.). *Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis*. Ponta Grossa: EDUEPG, 2008.
- CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.
- COOPER, R. L. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 69-75, jan./abr. 2009a.
- _____. A escrita em uma abordagem integracionista: um estudo introdutório. In: COSTA, J. C.; PEREIRA, V. W. (Org.). *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2009b. p. 275-289.
- _____. Aspects of writing and identity. *Language Sciences* (Oxford), v. 33, p. 667-672, 2011a.
- _____. Políticas linguísticas e ensino: um convite à discussão. In: BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. (Org.). *Língua e linguagens: perspectivas de investigação*. v. 1. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2011b. p. 105-124.
- _____. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. v. 1. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-37.
- DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (Org.). *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, UEPG, 2007. p. 21-50.

_____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FISHMAN, J. A. *Do NOT leave your language alone: the hidden status agendas within corpus planning in language policy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2006.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2016.

GERALDI, J. W. João Wanderley Geraldi. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversas com linguistas. Virtudes e controvérsias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Rethinking writing*. London: Athlone. 2000.

HAUGEN, E. Language planning in Modern Norway. In: FISHMAN, J. (Ed.). *Readings in the sociology of languages*. Paris: Mouton de Gruyter, 1968. p. 673-687.

JABUR, E. N. A. Ensino de língua na escola pública. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. v. 1. Campinas: Pontes, 2014. p. 37-44.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, G. M. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, D. A. (Org.). *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 79-93.

_____. Línguas como Patrimônio Imaterial (06/01/2009). Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/>>. Acesso em: 26 mar. 2009.

OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. In: MOURA, H. M.; SILVA, F. L. (Org.). *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 83-84.

_____. (Org.). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; LUIZA, B. M. (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 23, p. 1-26, 2007.

_____. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. *Linguagem em Foco*, v. 2, p. 69-83, 2011.

_____. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política Linguística e ensino de língua*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

RAMOS, H. *Por uma Vida Melhor*. Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, 2011.

RAJAGOPALAN, K. ‘A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão da heterogeneidade na linguística’. *Revista Letras*, v. 14, n. 14, p. 21-37, 1997.

_____. Política linguística e a política da linguística. In: SIMÕES, D.; HENRIQUES, C. C. (Org.). *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2008. p. 11-22.

_____. “A norma linguística do ponto de vista da política linguística”. Manuscrito, 2009.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. v. 1. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-82.

SILVA, D. N. A questão da identidade em perspectiva pragmática. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, p. 13-33, 2008.

SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Org.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1969.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Tradução de Joice Elias Costa. São Paulo: Atlas, 2009.

Recebido em: 03/10/2016

Aprovado em: 29/11/2016

Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras

Maria Gabriela S. Pileggi

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1677>

Resumo

Este artigo procura traçar uma perspectiva histórico-teórica do tema “integração de habilidades” e como esse é operacionalizado nas tarefas da parte escrita do exame de proficiência Celpe-Bras. Com o surgimento da avaliação de desempenho em língua estrangeira (LE), a integração de habilidades tem sido cada vez mais utilizada. No entanto, o tema ainda é debatido por vários pesquisadores; alguns teóricos apontam para o problema da contaminação de uma habilidade a outra, enquanto outros o defendem por ser mais condizente com abordagens centradas no uso da língua. Dessa forma, busco aqui apresentar o estado da arte da literatura na área de avaliação em LE sobre o conceito “integração de habilidades” e analisar tarefas de produção escrita do exame Celpe-Bras a fim de entender como o conceito tem sido operacionalizado nesse exame.

Palavras-chave: avaliação; habilidades integradas; exames de proficiência em língua estrangeira.

Integrated skills: historical and theoretical perspective and operationalization in Celpe-Bras exam

Abstract

This article sets a historical and theoretical overview of integrated skills and its operationalization on the Celpe-Bras exam written tasks. With the arrival appearance of performance assessments tests, integrated skills have been increasingly used. However, the theme is still a matter of debate for some researchers. While some theorists raise an issue about a possible skill-to-skill contamination, others defend it as a more language-centered approach. Therefore, the author attempts to present the state-of-the-art literature about ‘integrated tasks’ and analyses written task from the Celpe-Bras to understand how this theme has been applied in this exam.

Keywords: assessment; integrated skills; proficiency tests in foreign language.

Introdução

Uma das questões pesquisadas na área de avaliação em língua estrangeira é a integração de habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita). Com o advento dos testes de desempenho, que se propõem a avaliar o uso da língua, a integração de habilidades tem sido cada vez mais utilizada.

Entretanto, uma revisão da literatura mostra que o conceito tem sido operacionalizado de maneiras distintas e que há controvérsias em relação ao uso das habilidades integradas.

Este artigo, um recorte de minha dissertação de mestrado, tem como objetivo mostrar como a literatura tem entendido o conceito e analisar duas tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) para entender como essa integração tem sido operacionalizada nesse exame, de forma a contribuir para a melhor compreensão do tema e oferecer contribuições para futuras pesquisas e aprimoramentos dos exames que a utilizam. A metodologia empregada neste trabalho foi qualitativa apoiando-se, sobretudo, na análise documental.

O exame Celpe-Bras

O crescimento econômico do Brasil no início da década de 1990 e o consequente intercâmbio cultural e econômico com outros países (CARVALHO, 2012) criou a necessidade de uma referência de proficiência em língua portuguesa. Diante disso, em 1993, foi convocada pelo Ministério da Educação (MEC) uma Comissão Técnica, formada por estudiosos na área de Português Língua Estrangeira (doravante, PLE), a fim de elaborar um exame de proficiência em língua portuguesa, pensando principalmente nos candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹,

[...] tornava-se necessário propor uma certificação de uso da língua portuguesa para participar da vida na universidade, o que envolveria criar um instrumento de avaliação que aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil. (SCHLATTER, 2014, [n.p.]).

Implementado em 1998, o Celpe-Bras é o único documento brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira oficialmente aceito pelo governo brasileiro. No Brasil, é exigido por algumas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, além de ser pré-requisito para profissionais estrangeiros de áreas diversas atuarem no país. É requisito obrigatório para alunos dos convênios PEC-G e PEC-PG. Atualmente, é aplicado duas vezes ao ano em 28 postos aplicadores no Brasil e 58 no exterior, em 37 países².

A Parte Escrita do exame é subdividida em quatro tarefas que buscam avaliar a compreensão oral e escrita e a produção escrita de forma integrada. Na Tarefa 1, o examinando assiste a um vídeo e é convidado a produzir um texto escrito a propósito do vídeo. Na Tarefa 2, o examinando ouve um áudio e é convidado a produzir um texto escrito. Já nas Tarefas 3 e 4 o examinando lê um texto fonte e é convidado a produzir um texto dentro de uma situação de comunicação. Na Parte Oral, com duração aproximada de 20 minutos, o examinando conversa com um examinador (interlocutor) e é avaliado por ele e também por outro examinador (observador) sobre assuntos variados apresentados através dos elementos provocadores, que são pequenos textos e imagens de temas variados que circulam na imprensa escrita brasileira. A integração de habilidades é vista pelos elaboradores do exame como um diferencial:

¹ Programa do MEC/MRE que oferece educação superior em universidades brasileiras a cidadãos de países em desenvolvimento que mantêm acordos educacionais e culturais com o Brasil. Mais informações em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php#tab1>>.

² Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>>.

Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separado as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras avalia esses elementos de forma integrada, ou seja, como ocorrem em situações reais de comunicação. (BRASIL, 2013, p. 5).

O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior através de um único exame. De acordo com o *Guia do Participante* (2013), a decisão de certificar diferentes níveis através de uma mesma prova “baseia-se na premissa de que examinandos de todos os níveis são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. O que pode variar é a qualidade desse desempenho” (BRASIL, 2013, p. 5). Com isso podemos perceber o construto do exame: avaliar o uso da língua em situações realistas de comunicação. O termo construto³ refere-se a um conjunto de denominações construídas que visam referenciar o teste teoricamente.

Perspectiva histórico-teórica da integração de habilidades

A avaliação de língua estrangeira tem um papel importante na área de Linguística Aplicada, operacionalizando as teorias da área e fornecendo subsídios importantes para que seus pesquisadores façam análises do conhecimento linguístico e do seu uso⁴ (CLAPHAM, 2003). Tendo em vista essa importância, busco mostrar brevemente como a subárea se desenvolveu desde os primeiros testes até os modelos atuais, inserindo, nessa perspectiva histórica, o conceito “integração de habilidades” sob a ótica de estudos diversos, não deixando de considerar as polêmicas e controvérsias que cercam o tema. Considero importante destacar que a base de discussão do tema são os testes em língua inglesa, pois não existem publicações sobre o tema baseadas em testes brasileiros.

A teoria estruturalista

Spolsky (1995, 2008) afirma que foi nos anos de 1960 que a área de avaliação em línguas se desenvolveu como uma área de estudos, com o início da industrialização e centralização dos testes em larga escala produzidos em Princeton e Cambridge. Nessa época, a língua era vista como um conjunto de elementos distintos. De acordo com Lado (1961), a teoria da avaliação de língua concebia a linguagem como um sistema de hábitos de comunicação. Esses hábitos envolveriam questões de forma, sentido e distribuição em vários – e separados – níveis de estrutura, a saber: níveis da oração, da frase⁵, da palavra, do morfema e do fonema. Essa teoria fundamentou o conceito de proficiência da época, bem como o desenvolvimento dos testes.

³ Cf. Ebel e Frisbie (1991).

⁴ Citação original: “Language assessment plays a pivotal role in applied linguistics, operationalizing its theories and supplying its researchers with data for their analysis of language knowledge or use” (CLAPHAM, 2000, p. 148).

⁵ Frase é a menor unidade do discurso capaz de transmitir uma mensagem, oração é um enunciado construído necessariamente em torno de um verbo (ABREU, 2003).

Sob a perspectiva estruturalista, ser proficiente em uma língua pressupunha dominar seus elementos (descritos acima), isto é, ser proficiente significava “ter conhecimentos sobre a língua e analisá-la em seus vários componentes” (SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

Assim, pela separação dos níveis linguísticos (LADO, 1961), pelo conceito de proficiência vigente e pela necessidade de testes confiáveis e práticos, foram desenvolvidos os *discrete point tests*, ou testes isolados. Nesse tipo de teste, o candidato efetivamente não cria uma resposta nova, mas a escolhe de uma série de opções. Eles podem ser constituídos por questões de verdadeiro ou falso, múltipla escolha ou preenchimento de lacunas, e aceitam apenas uma resposta correta. São chamados de testes isolados por avaliarem os componentes linguísticos de forma isolada e descontextualizada.

Em oposição às teorias estruturalistas, nos anos 70 surgem os modelos de competência comunicativa, como veremos a seguir.

A abordagem comunicativa e os testes comunicativos

O termo *competência comunicativa* foi elaborado por Chomsky em 1965 (SANTOS, 2007). Para Chomsky (apud SANTOS, 2007), a competência linguística – baseada num falante nativo ideal, de uma comunidade de fala homogênea que domina a língua perfeitamente – era a capacidade que um falante nativo teria de fazer julgamentos sobre a gramaticalidade das sentenças.

A partir da ideia de competência comunicativa, no final dos anos 70 e início dos 80, a ênfase dos estudos na área de avaliação passou a ser o uso da língua em contexto, e não mais o que ocorria antes, quando o contexto era completamente apagado. Nesse sentido, o conceito de proficiência começou a ser alterado, com mais ênfase em ser proficiente no uso da língua e não apenas na língua.

Nesse período dos anos 80, os testes passaram por uma mudança significativa, conforme afirma Shohamy (1985 apud ARAÚJO, 2007, p. 37)

A avaliação está, então, deixando para trás a ênfase em habilidades linguísticas separadas, em direção à comunicação prática, que representa a combinação de todas as habilidades. Testes incluem tarefas comunicativas e a avaliação de fatores culturais e sociolinguísticos. As avaliações incluem tarefas reais de comunicação. O aprendiz de línguas deve ser sensível a quem diz o que, para quem, em que momento e de que maneira. A avaliação inclui também adequação, registro e capacidades comunicativas.

Nesse sentido, Brown (2007) afirma que os testes comunicativos devem ser práticos, exigindo que o candidato use a língua dentro de um contexto apropriado e devem medir, em concordância com o apontado acima, uma gama variada de habilidades linguísticas, incluindo conhecimentos sociolinguísticos, de coesão e de funções da língua.

Os testes de desempenho

Testes de desempenho (*performance test*) podem ser definidos, em seu sentido amplo, como um teste em que a capacidade dos candidatos para executar tarefas específicas, geralmente associadas a exigências de trabalho ou estudo, é avaliada (DAVIES et al., 1999 apud WIGGLESWORTH, 2008). Em uma avaliação de desempenho em segunda língua (*performance assessment of second language*), as tarefas são desenhadas de forma que a habilidade linguística possa ser medida por meio do desempenho, permitindo que os candidatos demonstrem os tipos de habilidades linguísticas que possam ser requeridas em um contexto de 'mundo real' (WIGGLESWORTH, 2008). Nessas tarefas, os candidatos são avaliados numa gama muito maior de habilidades linguísticas do que as tradicionalmente avaliadas nos testes isolados. O que se pretende avaliar no teste de desempenho, então, é a capacidade do avaliando de agir no mundo através da linguagem, “essa capacidade é caracterizada por apresentar um requisito de desempenho que pressupõe o uso integrado de habilidades linguísticas e pragmáticas” (SCARAMUCCI, 2011, p. 107).

Podemos encontrar três fatores principais que distinguem os testes de desempenho dos tradicionais testes de segunda língua: o fato de que existe desempenho pelo candidato, o fato de que este desempenho é julgado com base num conjunto de critérios e as tarefas devem ser as mais autênticas possíveis (MCNAMARA, 1996).

É dentro deste contexto dos testes de desempenho que o conceito *integração de habilidades* surge e é desenvolvido, como apresentaremos a seguir. Antes de abordar diretamente a integração de habilidades, discutiremos brevemente os conceitos de tarefa, confiabilidade e validade, uma vez que estão diretamente relacionados a testes que envolvam habilidades integradas.

Integração de habilidades: como o conceito surgiu?

Ao se testarem múltiplas habilidades, faz-se necessária uma distinção entre tarefas integrativas (*integrative test tasks*) de um lado e tarefas integradas (*integrated tests tasks*) de outro. Segundo Lewkowicz (1997), para completar uma tarefa integrativa, o examinando precisa empregar simultaneamente mais de uma habilidade linguística. Tarefas do tipo *cloze* (preencher, com as informações adequadas, lacunas no meio de um texto em que palavras foram apagadas, por exemplo) ou ditado são exemplos de testes integrativos. No teste do tipo *cloze*, a intenção é testar a língua a partir de um pequeno trecho de texto em que algumas palavras ou expressões foram apagadas; o examinando, então, deve preencher as lacunas com as informações adequadas que foram eliminadas (CHAPELLE; ABRAHAM, 1990). A integração, nesse caso, se opõe à avaliação isolada dos aspectos (níveis da sentença, da oração, da frase, do morfema e do fonema). Nesse tipo de tarefa a proficiência é medida como um todo unitário.

Conforme nos movemos em direção às tarefas integradas, aumentamos o grau de realidade que as tarefas tentam replicar. Um teste com tarefas completamente integradas, ainda de acordo com Lewkowicz (1997), tem que ser baseado no desempenho do candidato, ou seja, tem que ser um teste de desempenho. O pressuposto desse tipo de teste é que a melhor maneira de avaliar a proficiência de uma pessoa é criar condições para que ela possa demonstrar tal proficiência de forma direta em uma

situação semelhante à realidade (KOBAYASHI, 2010). Assim, uma tarefa integrada dessa natureza tem por objetivo avaliar a proficiência diretamente em um contexto que se aproxime, na medida do possível, do uso da língua na vida real.

Enquanto o ensino experimentava inovações, com o advento da abordagem comunicativa, os testes de língua permaneciam conservadoramente estruturalistas, não sendo capazes de avaliar o que estava sendo ensinado (LEWKOWICZ, 1997). Essa deficiência foi identificada por Morrow (1979), que defendeu a necessidade de incorporar sistematicamente, nos testes, tarefas autênticas definidas dentro de situações comunicativas reais. Ele apontou para a necessidade de se estabelecer um teste dentro de um contexto apropriado aos examinandos, fundamentado em um material com estímulos autênticos e em tarefas que simulassem situações com as quais o examinando poderia deparar-se no mundo real (LEWKOWICZ, op. cit.).

Além da constatação de Morrow (1979), dois novos desenvolvimentos ocorridos na área de avaliação e ensino de língua nos anos 1970 tiveram impacto na elaboração de testes, encorajando uma maior integração. O primeiro foi o trabalho de Munby (1978) em análise de necessidades que levou a uma identificação das exigências linguísticas de grupos específicos de aprendizes. Esse trabalho foi usado como base para a criação de programas de ensino (como, por exemplo, *Communicative Syllabus Design*) o que nos conduz ao segundo desenvolvimento: o aumento dos cursos de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes* – ESP). Desse modo, foi criada uma ligação entre os testes e as habilidades previstas como pré-requisitos para o futuro desempenho dos candidatos. Podemos perceber, já nessa época, um início de preocupação em avaliar o desempenho em situações futuras, o que pode ser considerado um embrião do conceito de proficiência proposto por Scaramucci (2000), no qual a proficiência é entendida como um conceito relativo que dependeria das especificidades das situações de uso futuro da língua.

Um dos testes considerados totalmente integrado (ARAÚJO, 2007; LEWKOWICZ, 1997) é a versão pré-1995 do IELTS (International English Language Testing System). Nessa versão, a tarefa principal consistia na produção de um ensaio baseado na leitura de seis trechos retirados de trabalhos acadêmicos, integrando as habilidades de leitura e escrita. A tarefa pretendia replicar o tipo de tarefas que os alunos teriam que desenvolver em seus estudos acadêmicos e a quantidade de leitura obrigatória era, portanto, intencionalmente pesada. Além disso, uma ou duas das passagens de leitura, embora com base em assunto relacionado, não eram relevantes para o cumprimento da tarefa, de modo que, entre outras habilidades, os examinandos tinham que mostrar a sua capacidade de descartar material indesejado. Um dos pontos advogados em defesa dessa integração no exame era a provisão de insumo escrito que garantia que candidatos de contextos culturais diferentes de onde o exame era preparado não tivessem suas capacidades linguísticas subestimadas devido à falta de conhecimento prévio nos assuntos sobre os quais deveriam produzir (ARAÚJO, 2007).

De acordo com Lewkowicz (1997), as vantagens em se utilizar uma abordagem integrada na avaliação de língua incluem o aumento da validade do teste – na medida em que um item integrado fornece uma amostra mais significativa do domínio de LE do examinando do que um item isolado ou integrativo – e a racionalização dos

procedimentos de avaliação, já que um teste integrado atende a mais de uma finalidade, avaliando mais de uma habilidade ao mesmo tempo.

Outros exames que apresentavam integração de habilidades em suas tarefas foram desenvolvidos no Canadá, em Hong Kong, na Austrália, nos Emirados Árabes Unidos e no final da década de 1990 nos Estados Unidos, com o desenvolvimento do novo TOEFL.

Controvérsias

Paralelamente ao desenvolvimento das tarefas integradas, também surgiram questionamentos a esses tipos de tarefas no que diz respeito à complexidade das tarefas, contaminação na avaliação, dificuldade em estabelecer níveis de desempenho, validade, entre outros.

Uma das questões levantadas que colocam em dúvida as tarefas integradas é a validade dessas avaliações (GEBRIL; PLAKANS, 2009), pois é necessário compreender melhor as inferências feitas sobre as notas atribuídas às tarefas integradas no que diz respeito, por exemplo, à capacidade de escrita ou à leitura, ou seja, quais inferências sobre a leitura do candidato podem ser feitas a partir da nota atribuída para a produção escrita.

Ainda quanto à questão da validade, Lewkowicz (1997) considera que uma abordagem integrada pode aumentar a validade de um teste, uma vez que os resultados desse tipo de tarefa podem ser interpretados e usados para mais de uma finalidade, pois avalia múltiplas habilidades do examinando em desempenhar-se em situações de uso da língua.

Podemos ver que o assunto não é desprovido de polêmica e ela continua aparecendo sempre que o tema “integrar habilidades” é objeto de pesquisas. No ano de 2013, o periódico *Language Assessment Quarterly* publicou um volume especial sobre o tema, especificamente sobre tarefas integradas de escrita. No artigo introdutório da publicação, Cumming (2013, p. 1) levanta cinco perigos ou riscos a que este tipo de tarefa pode estar vulnerável:

- (a) confusão na avaliação da habilidade de escrita com a avaliação da habilidade de compreensão dos textos fonte
- (b) avaliação contaminada para a informação de diagnóstico;
- (c) envolve gêneros que são mal definidos e difíceis de pontuar;
- (d) exige limites entre os níveis de habilidade, produzindo resultados do teste que não podem ser nitidamente comparados através dos diferentes níveis de habilidade
- (e) induz a produção de textos nos quais é difícil distinguir a produção dos examinandos do texto-fonte.

A contaminação na avaliação é um aspecto citado por vários autores quando se trata de criticar tarefas integradas. O primeiro autor a levá-lo foi Weir (1990), que cunhou o termo *muddied measurement* (contaminação na avaliação), usado, como podemos ver na citação acima, até os dias hoje. O autor levanta a hipótese de que seria difícil determinar de forma acurada os pontos fracos e fortes do examinando. Examinar a compreensão em leitura através da escrita, por exemplo, poderia revelar-se uma medida enviesada, “contaminada”, ou seja, a deficiência na produção escrita poderia

prejudicar a avaliação da leitura. O estudo de Sawaki et al. (2013) de certa forma refuta esta teoria, pois conseguiu, até determinado ponto, identificar três construtos correlacionados, mas ainda distintos – leitura, compreensão oral e produção escrita – subjacentes nas produções escritas dos examinandos, confirmando a presença das três habilidades.

Nesse sentido, para refutar tanto o item (a), quanto o item (b) e, conseqüentemente, a hipótese de Weir (1990), Cumming (2013) afirma que esses riscos que uma tarefa integrada de escrita poderia correr só fariam sentido se a escrita fosse vista como uma habilidade independente, totalmente separada das habilidades de leitura ou de compreensão oral. Essa separação é vista por Alderson (2000) como uma distorção inautêntica que enviesaria a avaliação, já que não é possível separar a leitura ou a escrita de seus usos na vida real, ou seja, a leitura em uso é feita através da ativação das outras macro-habilidades, não se dá de forma isolada.

Outra crítica que é feita à integração de habilidades, com menos ênfase, é a questão da tentativa de as tarefas se aproximarem da língua em uso na vida real. A alegação é que o simples ato da avaliação altera a natureza sociocultural do evento, pois quando lemos na “vida real” não estamos sendo avaliados. Assim, o examinando, sabendo que está sendo avaliado, participaria de um evento diferente, dificultando a extrapolação do desempenho no evento avaliativo para o desempenho fora da situação de teste. Alderson (2000) refuta tal crítica argumentando que a habilidade de extrapolação da avaliação para o mundo real é ainda importante, mas é igualmente importante não confundir o evento avaliativo com a ‘coisa real’. Conforme já vimos, a integração de habilidades se insere no contexto da avaliação de desempenho, e esse tipo de avaliação pressupõe tarefas que representam situações que possam ocorrer no mundo real. No entanto, Scaramucci (2011, p. 107) afirma que “apesar de realistas, entretanto, as situações de avaliação não serão reais, mas sempre situações de avaliação, que somente poderão ser consideradas reais pelo fato de ocorrerem na vida real”, desconstruindo, dessa forma, a crítica.

Já em 1986, Emmings (apud LEWKOWICZ, 1997) apontava que uma tarefa integrada poderia reduzir a confiabilidade de um teste, uma vez que uma dificuldade comum com itens integrados escritos é tornar a correção confiável (WEIR, 2005). Brown e Bailey (1984) ressaltam a necessidade de especificações cuidadosas e específicas no tocante à grade de correção de um teste. Nesse sentido, Weir (2005) sugere alguns procedimentos a serem realizados antes da correção, considerando necessário, primeiramente, organizar os principais pontos contidos no texto-fonte, depois construir um esquema de correção e, por fim, padronizar os corretores por meio de critérios explícitos.

Apesar de existirem questionamentos quanto à integração de habilidades operacionalizada em tarefas integradas, a maioria deles pode ser contornada ou evitada se houver um planejamento cuidadoso em todas as etapas do teste. Outros, como a questão da validade, da confiabilidade e da avaliação da habilidade de leitura, ainda precisam de mais estudos antes de tomar essas questões como impeditivas do uso de tarefas integradas.

Operacionalização da integração de habilidades

Nessa seção, analiso duas tarefas do ano de 2014, edições 1 e 2, do exame Celpe-Bras. A presente seção está organizada da seguinte forma: reprodução da tarefa original do exame, descrição e análise da tarefa. A seguir, reproduzo a tarefa 3 da edição 2014/1 do exame Celpe-Bras:

2014/1 **Celpe-Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ILÊ ARÁ **Página 6**

A Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social. Como chefe da Biblioteca Comunitária Ilê Ará, você acredita que a iniciativa de levar livros a sua comunidade merece ser premiada. Assim, escreva uma carta de apresentação do trabalho realizado por vocês, no Morro da Cruz, direcionada à comissão julgadora do prêmio. Em seu texto, descreva a iniciativa e explique por que ela merece ser premiada.



BAGAGEM VALIOSA
No sobe e desce do morro de Porto Alegre, Alves semesa cultura.

O morro e as malas

Se os leitores não visitam as bibliotecas, que tal levar os livros até a casa deles?

BEATRIZ VICHESSE, de Porto Alegre, RS bvichessi@abril.com.br

Encontrar um morador do Morro da Cruz, em Porto Alegre, com destino ao aeroporto e à rodoviária não é, definitivamente, algo comum. A região é um dos pontos carentes da capital gaúcha, o que faz com que boa parte de seus habitantes nunca viaje – e conheça apenas as redondezas e, ainda por cima, a pé.

Apesar disso, ver pessoas puxando malas para cima e para baixo é corriqueiro. Em vez de roupas, calçados e outros objetos essenciais para viajantes, elas carregam livros, levados de casa em casa pelos funcionários da biblioteca comunitária Ilê Ará. “Visitar as residências foi o melhor tipo de comunicação para conquistar leitores e divulgar os eventos que realizamos, como os cafés literários. Dá muito mais resultado do que distribuir panfletos”, explica Maurício Alves, 22 anos, funcionário da biblioteca.

A ideia faz todo sentido: além de os moradores não terem o hábito da leitura, a geografia da área não facilita. Para chegar à biblioteca Ilê Ará, expressão da língua africana iorubá que significa “casa do povo”, é preciso fôlego. Ela fica no ponto mais alto do Morro da Cruz – que tem 120 metros de altura – e a subida é bastante íngreme. Debaixo do sol escaldante do meio-dia, percorrer o caminho desconexo, cheio de becos e ruas estreitas, é um grande desafio, que os funcionários tiram de letra – afinal, nasceram e cresceram no local.

No início, eles iam até a casa de conhecidos para facilitar a abordagem. Com o passar do tempo, ampliaram a

visitação para outros moradores. “O segredo é fazer mais que uma apresentação do trabalho que realizamos. É conhecer as pessoas e não ter a vergonha de conversar sobre a vida, perguntar o que gostamos de fazer. Um bom papo sempre cativa e abre portas”, fala Paulo Centurion, 22 anos, companheiro de Alves nas andanças pelo morro. Ele conta que até quem diz que não é muito fã de leitura acaba ficando com alguns livros. “Por isso, é importante recheiar as malas com muita variedade e não se deixar vencer pelo primeiro ‘não’”, diz o rapaz. Com livros de receitas culinárias, ele já conquistou várias donas de casa, que agora também saboreiam as histórias escritas por autores consagrados, como Jorge Amado.

E quando a visita não rende empréstimo de jeito algum? Por que nada agrada? “A gente anota o pedido ou volta outro dia com novas ofertas”.

Hoje, muitos moradores sobem até o alto do morro para escolher o que querem ler, movimentando 1,2 mil empréstimos por mês. Cinco malas circulam na área, com parte dos 5 mil títulos de acervo. Às vezes, inclusive, saem da biblioteca carregadas por gente miúda – como Gabriela Souza da Rosa, 11 anos.

Durante minha estada na cidade, lá estava ela, montando por conta própria uma das bagagens para sua família. “Já sei que meus pais e minha irmã gostam mais de romances, poesia, contos de fada e gibis. Então, venho aqui, monto uma mala e levo para casa”, diz.

A garota é filha de uma auxiliar de limpeza e de um varredor de rua. Por passarem o dia todo fora, os pais dela não conseguem ir à biblioteca. Olhando as estantes, Gabriela seleciona alguns volumes e vai organizando a mala. Enquanto alcança uma das prateleiras mais altas para ajudá-la, tento – ainda que mentalmente – me livrar do clichê “ler é viajar sem sair do lugar”. Mas é inevitável. Na Ilê Ará, essa máxima é levada à risca.

QUER SABER MAIS?

Contato: Biblioteca Comunitária Ilê Ará, R. Santo Alfredo, 1249, 91120-350, Porto Alegre, RS, tel. (51) 3318-3125

Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br. Acesso em: 25 fev. 2014.

Figura 1. Tarefa 3 da edição 2014/1 de exame Celpe-Bras
Fonte: BRASIL (2014a)

Com o título “Biblioteca comunitária Ilê Ará”, a tarefa 3 da primeira edição de 2014 do exame Celpe-Bras traz, como insumo para a produção do examinando, a reportagem do site da *Revista Escola* intitulada “O morro e as malas”. Essa tarefa integra leitura e produção escrita.

Na primeira parte do enunciado, temos a contextualização da tarefa:

- (1) A Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social.

A partir desse ponto, são delimitadas as condições de produção da tarefa: o enunciado convida o examinando a se colocar na *posição enunciativa* de chefe da Biblioteca Comunitária Ilê Ará. A seguir, o enunciado solicita que o examinando escreva uma carta de apresentação do trabalho realizado na comunidade, configurando o

gênero do discurso a ser produzido, que deve ser direcionada à comissão julgadora do prêmio, logo, o interlocutor da carta de apresentação. Por fim, o enunciado traz o propósito da tarefa: apresentar a iniciativa e explicar por que ela merece ser premiada.

Da forma como o enunciado foi construído, percebemos a tentativa de aproximação da tarefa com uma situação realista de uso da língua. Uma vez que primeiro é apresentado o prêmio oferecido pela Secretaria Municipal de Porto Alegre, depois o enunciador aparece naturalmente inserido – “como chefe da biblioteca” – e é estabelecida, através da extensão da caracterização do enunciador, uma relação entre o enunciador e o prêmio. Com essa relação estabelecida, a solicitação da produção da carta parece ser o passo evidente que o enunciador tomaria, ou seja, se o enunciador acredita que sua iniciativa merece ganhar o prêmio, naturalmente ele escreveria uma carta à comissão julgadora apresentando seu trabalho. Até mesmo a configuração do propósito, descrita no parágrafo anterior, é condizente com as condições de produção apresentadas pela tarefa.

Pelos fatores apresentados, a autenticidade situacional dessa tarefa é alta, uma vez que conseguimos estabelecer um grau alto de correspondência entre a tarefa inserida no contexto avaliativo e a, possível, tarefa de uso real da língua alvo, ou seja, a situação de comunicação proposta pelo enunciado poderia ocorrer em uma situação real de comunicação fora do contexto avaliativo. No entanto, o texto-fonte ficou fora da situação de comunicação. Uma maneira de encaixá-lo seria sua inserção no enunciado, por exemplo:

A Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social. Motivado pela publicação da matéria abaixo, como chefe da Biblioteca Comunitária Ilê Ará, você acredita que a iniciativa de levar livros a sua comunidade merece ser premiada. Assim, escreva uma carta de apresentação do trabalho realizado por vocês direcionada à comissão julgadora do prêmio. Em seu texto, descreva a iniciativa e explique por que ela merece ser premiada.

O exposto no parágrafo anterior revela-nos, também, que o enunciado é coerente com o construto do exame, pois avalia a proficiência do examinando através de uso da língua em uma situação de comunicação.

Retomando o propósito da tarefa, para que o examinando o cumpra, ele precisa localizar e entender, através da leitura, informações específicas no texto-fonte, decidir quais informações são relevantes tanto para apresentar a iniciativa quanto para justificar o merecimento do prêmio, reelaborar essas e outras informações e expressar seu ponto de vista quanto ao trabalho feito na comunidade, além de construir uma argumentação de forma a convencer a comissão julgadora do merecimento do prêmio. Através dessas operações que o examinando deve realizar, percebemos a necessidade da leitura do texto-fonte, visto que as informações selecionadas e reescritas são fruto da habilidade de leitura e, no caso da reescrita, da integração da leitura com a produção escrita.

Ainda, uma questão a ser pensada nessa tarefa é se o examinando conseguiria cumprir o propósito recorrendo à cópia de trechos do texto-fonte – questão apontada pela literatura como uma das possíveis limitações das tarefas integradas. Acreditamos que isso seria possível, visto que algumas informações do texto-fonte, se copiadas, poderiam servir para apresentar a iniciativa, como:

- (2) Visitar as residências foi o melhor tipo de comunicação para conquistar leitores.
- (3) Cinco malas circulam na área, com parte dos 5 mil títulos do acervo.

E outras poderiam ser copiadas para justificar o merecimento do prêmio, como:

- (4) Dá muito mais resultado do que distribuir panfletos.
- (5) até quem diz que não é muito fã de leitura acaba ficando com alguns livros

É evidente que apenas a cópia não seria suficiente para a construção de um texto avaliado no nível Avançado Superior, por exemplo, mas um examinando que conseguisse articular minimamente os trechos copiados poderia cumprir o propósito da tarefa e alcançar o nível Intermediário ou até Intermediário Superior. O problema não é apenas se a cópia está presente, mas como ela é articulada com as demais informações do texto do examinando.

Na sequência, reproduzo a Tarefa 3 da edição 2014/2 do exame Celpe-Bras:



Celpe Bras
2014/2

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | CONHEÇA O MUNDO E AJUDE A MUDÁ-LO

Página 6

Uma organização que oferece programas de voluntariado está recrutando novos "volunturistas". Interessado em participar dessa iniciativa, escreva uma carta à instituição, candidatando-se a uma vaga. Você deve apresentar-se, expor suas motivações para participar do programa e apontar possíveis locais de atuação de acordo com o seu perfil.

Conheça o mundo e ajude a mudá-lo

Para ser um "volunturista" e viajar pelo mundo prestando serviços sociais, é preciso coragem, adequação financeira e tempo disponível.

Texto e fotos por Carolina Bergler



Em 1980, o pesquisador, mergulhador e documentarista francês Jacques Cousteau precisava de ajudantes para expedições em alto-mar. Não dispunha de verba para contratações e abriu vagas para voluntários acompanharem suas viagens submarinas. Em troca, oferecia aventuras a bordo do Calypso. Trinta anos depois, a prática se profissionalizou e ganhou nome: "volunturismo".

Nessa forma especial de turismo, os princípios básicos são participação ativa do viajante, trabalho voluntário por causas sociais, humanitárias ou ambientais e ausência de motivação financeira. Quem decidir viajar nesses moldes, dependendo do esquema, paga não só pela passagem, mas também pela acomodação – que passa longe de mordomias de hotéis estrelados. O custo varia de acordo com o tempo de estadia,

o país visitado e o lugar de trabalho. Mas quem já se engajou na causa diz que cada centavo é válido.

"Quando você sente que está transformando não só a si mesmo, mas também impactando positivamente uma comunidade, esquece que houve troca monetária envolvida. No meu caso, quanto mais pobre o lugar, mais prazer eu tinha em pagar", diz a ex-empresária americana Della Meyers, de 56 anos, que, depois de trabalhar com animais como voluntária na Tailândia, África do Sul e Bali, vendeu uma livraria na França e se mudou para uma comunidade agrícola em Israel.

Para ser um "volunturista", além de coragem e adequação financeira, é necessário ter tempo suficiente para gastar na viagem. O período de permanência pode variar de duas semanas a um ano e meio, porém a esta-

dia mínima e a máxima dependem do acordo com a organização hospedeira. O perfil ideal de um volunturista requer proatividade, disposição, flexibilidade, responsabilidade e vontade de se envolver com atividades que não somam somente para o próprio prazer.

Em média, são cinco horas de trabalho por dia em cinco dias por semana. Antes de pegar o avião, é essencial saber exatamente a quantidade de tempo e a atividade para a qual o voluntário está se propondo. É importante também ler não só os guias de viagens do local de destino, mas se informar sobre a situação política e econômica e a cultura do lugar, para evitar gafes e não sofrer muito com o inevitável choque cultural.

Foi por meio da organização Help Exchange que Samantha Levy, arquiteta sul-africana radicada na Austrália, 27 anos, rodou o mundo. "O melhor e o pior de uma viagem como volunturista é a volta para casa. Percebi que há diversas maneiras de viver e expressar a existência e aquilo me mudou pra sempre. Não dava pra continuar vivendo do mesmo jeito", conta ela, que saiu de casa em março de 2011, para estudar design sustentável no deserto israelense, por cinco meses, e só voltou para Melbourne um ano depois, após passar por Portugal, Itália e França trabalhando como voluntária em comunidades agrícolas e ecológicas.

Já em casa, Samantha recusou a proposta de emprego no maior escritório de arquitetura da Austrália e voltou para a faculdade, dessa vez para estudar bioarquitetura, enquanto lança um site que "revela as verdades sobre nossos atuais sistemas urbanos e promove projetos que fornecem às pessoas novas alternativas para felicidade, saúde e riqueza social".

REVISTA Planeta. Ed. 460, set. 2012.

Figura 2. Tarefa 3 da edição 2014/2 do exame Celpe-Bras
Fonte: BRASIL (2014b)

A tarefa 3 da edição de 2014/2, intitulada “Conheça o mundo e ajude a mudá-lo”, tem como insumo para a produção do examinando uma matéria publicada na *Revista Planeta* sobre programas de voluntariado que aliam turismo e trabalho voluntário.

O enunciado da tarefa começa apresentando ao examinando a informação sobre o recrutamento de “volunturistas”. O termo, desconhecido até para falantes de português, pode ser compreendido através do título da matéria, ou seja, “conhecer o mundo” significa fazer turismo e “ajudar a mudá-lo” remete ao trabalho voluntário. Além disso, o examinando pode encontrar uma explicação do termo no *lead* da matéria. Para chegar a essas conclusões, o examinando precisa localizar e entender informações específicas do texto-fonte, no entanto, ele não precisa ler o texto completo para isso.

A seguir, o enunciado solicita que o examinando se coloque na *posição enunciativa* de interessado em participar da iniciativa do “volunturismo”, caracterizando, assim, o enunciador do texto a ser produzido. Na sequência, o examinando é solicitado a escrever

- (6) uma carta à instituição, candidatando-se a uma vaga.

Nessa instrução, temos a delimitação do *gênero do discurso* a ser produzido: carta, bem como do *interlocutor*: instituição. E do *propósito* da tarefa: candidatar-se a uma vaga de “volunturista”. Para cumprir esse propósito, de acordo com o enunciado, o examinando deveria, em seu texto,

- (7) apresentar-se, expor as suas motivações para participar do programa e apontar possíveis locais de atuação de acordo com seu perfil.

Esses três elementos, que constituem o propósito da tarefa, não exigem a leitura do texto-fonte para serem cumpridos. Em primeiro lugar, para apresentar-se, o examinando não precisa das informações do texto-fonte, uma vez que pode escrever sobre si mesmo ou criar um personagem. Em segundo lugar, para expor suas motivações, o examinando pode recorrer a informações do próprio enunciado, do título da tarefa ou do *lead* da matéria, por exemplo: “sempre quis participar de programa de voluntariado, porque quero mudar o mundo e tenho tempo disponível, tenho dinheiro e vontade de conhecer muitos países, por isso quero participar do programa e ser ‘volunturista’” ou ainda criar suas próprias motivações. Por último, para apontar os possíveis locais de atuação de acordo com seu perfil, o examinando, mais uma vez, não precisa selecionar informações do texto-fonte, já que o perfil pode ter sido criado e os locais de atuação são os mais diversos, não se restringindo aos mencionados no texto-fonte, que poderiam ser copiados pelo examinando.

Portanto, as sub-habilidades de leitura demandadas pela tarefa são poucas, restringem-se à localização e compreensão de poucas informações específicas da matéria. Como os nomes dos países e a compreensão do *lead* para a construção do significado de “volunturista” e do perfil do candidato à vaga. Com isso, o examinando consegue cumprir o propósito da tarefa sem demonstrar evidências de uma boa compreensão do texto-fonte.

Apesar dessa limitação apresentada, podemos considerar que há integração de habilidades, mas que essa integração é mínima, ou bem menor do que aquela exigida em outras tarefas, pois, para produzir seu texto, o examinando precisa, no mínimo, ter compreendido do que trata o termo “volunturista”. Nesse caso, portanto, a produção escrita, na maior parte do cumprimento do propósito, é desvinculada da leitura. Retomando o *continuum* integrativo-integrado proposto por Lewkowicz (1997), podemos dizer que essa tarefa se encontra mais próxima do extremo “integrativo” do que do extremo “integrado”, já que o grau de integração apresentado é baixo.

Considerações finais

Podemos concluir, considerando que o construto do exame Celpe-Bras busca avaliar proficiência no uso da língua em situações realistas de comunicação, através de tarefas que são um convite para interagir com o mundo, que as tarefas analisadas são coerentes com o construto do exame e são facilmente reconhecidas como tarefas integradas, uma vez que os aspectos dessa integração podem ser observados, em níveis diferentes, nos enunciados das duas tarefas analisadas neste trabalho.

Ainda, diante da análise, corroboramos que as tarefas do exame são, de fato, integradas, pois as tarefas integradas caracterizam-se por solicitar que o examinando demonstre seu desempenho em uma situação de comunicação de uso da língua, que se aproxime ao máximo de uma situação do ‘mundo real’, através da mobilização de mais de uma habilidade. No caso das tarefas analisadas, temos a mobilização de duas habilidades: leitura e produção escrita.

Com isso, podemos afirmar que integrar as habilidades numa tarefa que se aproxime do mundo real, ou seja, numa tarefa realista pode ser uma das melhores abordagens para se avaliar a proficiência. Podemos afirmar isso tendo em vista as vantagens oferecidas por esse tipo de tarefa: (a) fornecem aos examinandos múltiplos meios de demonstrar sua proficiência em diferentes habilidades, uma vez que, sendo as habilidades requeridas de forma integrada, o examinando tem a oportunidade de mobilizar mais que uma habilidade para realizar a tarefa; (b) aumentam o efeito retroativo do teste nas práticas de ensino e aprendizagem na área de português língua estrangeira/segunda língua; visto que as tarefas integradas replicam o uso da língua em situações realistas de comunicação, essa prática pode servir para que o ensino deixe de ser estruturalista e, por fim, (c) aumentam a autenticidade dos testes promovendo situações de comunicação com as quais os examinandos podem se deparar no uso da língua fora do teste.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *Gramática mínima: para o domínio da língua padrão*. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.
- ALDERSON, J. C. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. (Cambridge Language Assessment). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511732935>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

ARAÚJO, K. S. *A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000430295>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do participante: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame*. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 5th ed. White Plains: Pearson/Longman, 2007.

BROWN, H. D.; BAILEY, K. M. A categorical instrument for scoring second language writing skills. *Language Learning*, Hoboken, v. 34, n. 4, p. 21-38, 1984. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00350.x/full>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CARVALHO, S. C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América latina. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 459-484, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000200010>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

CHAPELLE, C.; ABRAHAM, R. G. Cloze method: what difference does it make? *Language Testing*, Londres, v. 7, n. 2, p. 121-146, 1990. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026553229000700201>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

CLAPHAM, C. Assessment and Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 20, n. 1, p. 147-161, ago, 2003. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.4548&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 10 mai. 2014.

CUMMING, A. Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2011.622016>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

KOBAYASHI, E. Avaliação em língua inglesa em contexto empresarial. *Sínteses* (UNICAMP. Online), v. 15, p. 92-109, 2010. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/1153>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

EBEL, R. L.; FRISBIE, D. A. *Essentials of Educational Measurement*. 5. ed. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1991.

GEBRIL, A.; PLAKANS, L. Investigating Source Use, Discourse Features, and Process in Integrated Writing Tests. *Spain Fellow Working Papers in Second/Foreign Language Assessment*, Ann Arbor, v. 7, p. 47-84, 2009. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/237836160_Investigating_source_use_discourse_features_and_process_in_integrated_writing_tests>. Acesso em: 16 mar. 2015.

LADO, R. *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. New York: McGraw-Hill, 1961.

LEWKOWICZ, J. A. The integrated testing of a second language. In: CLAPHAM, C.; CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education*, v. 7: Language Testing and Assessment. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 121-130.

MCNAMARA, T. F. *Measuring second language performance*. Londres: Longman, 1996.

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Coaut. de). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 143-157.

MUNBY, J. L. *A communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

SANTOS, L. G. dos. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/12750>>. Acesso em: 09 mai. 2014.

SAWAKI, Y.; QUINLAN, T.; YONG-WON, L. Understanding Learner Strengths and Weaknesses: Assessing Performance on an Integrated Writing Task, *Language Assessment Quarterly*, v. 10, n. 1, p. 73-95, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2011.633305>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/S0267190500200093>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *LINGVARVMARENA*, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9824.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

SCHLATTER, M. *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em: 21 mai. 2014.

SHOHAMY, E. *A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher*. Tel-Aviv University: Tel-Aviv. Experimental Edition, 1985.

SHOHAMY, E.; HOMBERGER, N. H. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment, New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008. p. 445-454.

SPOLSKY, B. *Measured words: the development of objective language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1995. (Oxford applied linguistics).

_____. Language Assessment in Historical and Future Perspective. In: SHOHAMY, E.; HOMBERGER, N. H. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment*, New York: Springer Science+Business Media LLC, 2008. p. 445-454.

WEIGLE, S. C. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511732997>>. Acesso em: 12 nov. 2013

WEIR, C. J. *Communicative Language Testing*. Londres: Prentice Hall International (UK) Ltd, 1990.

WEIR, C. J. *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

WIGGLESWORTH, G. A. Task and performance based assessment. In: HORNBERGER, N. H. *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA: Springer Science + Business Media LLC, 2008. p. 3-17. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

Recebido em: 30/08/2016

Aprovado em: 03/02/2017

Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional

Juliana Bertucci Barbosa

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

Deolinda de Jesus Freire

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil
deofreire@uol.com.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1721>

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa com professores/alunos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) sobre o ensino de Português como Língua Adicional. Segundo afirmam alguns autores, como Oliveira (2013), o crescimento da língua portuguesa no Brasil e no mundo fez com que os professores de português tivessem de se preparar para o desafio de pensar sua língua materna também como estrangeira e/ou adicional. Para conhecer a atual realidade do ensino da língua portuguesa como adicional na escola pública, iniciamos uma pesquisa com a proposta de mapear os conceitos que os professores têm em sua prática profissional sobre língua nacional, língua padrão, língua materna, língua estrangeira e diversidade linguística no Brasil. A partir desse mapeamento, propomo-nos a discutir sobre o conceito e a importância da língua adicional no ensino do português.

Palavras-chave: língua portuguesa; língua adicional; ensino de português.

Formación del profesor y enseñanza del Portugués como Lengua Adicional

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar el resultado de una investigación con profesores/alumnos del *Mestrado Profissional em Letras* [Maestría Profesional en Letras] (PROFLETRAS) de la *Universidade Federal do Triângulo Mineiro* (UFTM) sobre la enseñanza del Portugués como Lengua Adicional. Como defienden algunos autores, como Oliveira (2013), el crecimiento de la lengua portuguesa en Brasil y en el mundo hizo que los profesores de portugués se preparasen para el desafío en pensar su lengua materna también como extranjera y/o adicional. Para conocer la realidad actual de la enseñanza del portugués como lengua adicional en la escuela pública, empezamos una investigación con el intento de mapear los conceptos que los profesores tienen en su práctica profesional sobre lengua nacional, lengua estándar, lengua materna, lengua extranjera y diversidad lingüística en Brasil. A partir de ese mapeo, nos proponemos a discutir el concepto y la importancia de la lengua adicional en la enseñanza del portugués.

Palabras-claves: lengua portuguesa; lengua adicional; enseñanza de portugués.

Introdução

Um considerável número de pesquisas e publicações sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA) demonstra que essa área tem conquistado cada vez mais espaço dentro da comunidade científica. Esse interesse pode ser comprovado, principalmente, pela ampliação da oferta de cursos de Português como língua estrangeira/adicional e pela implantação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) – desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação. Como destaca Oliveira (2013, p. 417), a partir de 2004 houve um crescimento da língua portuguesa no Brasil e no mundo, pois constatamos a ampliação do “letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à Internet”. Esses fatores contribuíram para que houvesse um interesse maior pelos países de língua portuguesa e, conseqüentemente, uma maior abertura para seu aprendizado como estrangeira e/ou adicional.

Entretanto, apesar desse crescimento, ainda é escasso o número de instituições de ensino superior, incluindo as universidades públicas, em que há a oferta de cursos de português como língua estrangeira/adicional. Inclusive, não é comum que os cursos de Letras contemplem em suas grades disciplinas que abordem o ensino, bem como a formação de professor, de língua portuguesa como estrangeira e/ou adicional.

Pelo exposto, nosso objetivo é apresentar resultados de uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica que são alunos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A necessidade da pesquisa surgiu durante a preparação da bibliografia e do material para a disciplina “Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa como Adicional”. Antes de iniciar as leituras, debates e trabalhos sobre o tema, foram aplicados dois questionários para conhecer os conceitos de língua, dialeto e diversidade linguística no Brasil que os professores da educação básica carregam para sua prática diária. Ademais, os questionários foram pertinentes para que pudéssemos saber sobre a realidade de cada um em sala de aula com relação à presença de alunos estrangeiros ou com alguma deficiência, principalmente a visual e a auditiva.

A partir do desenvolvimento desse trabalho, propomo-nos a refletir, bem como questionar, os posicionamentos teórico-metodológicos sobre a formação de professores em relação ao ensino de língua portuguesa como estrangeira e/ou adicional e sobre o multilinguismo no Brasil. A análise dos resultados dessa pesquisa interessa não apenas à comunidade científica, mas também aos professores da rede básica de ensino. Afinal, apesar de não possuírem um conhecimento aprofundado sobre o tema, esses professores são colocados em situações em que é imprescindível conhecer as concepções teóricas sobre língua adicional, bem como estrangeira. Ademais, é de extrema necessidade que eles conheçam os materiais didáticos disponíveis no mercado para trabalhar com alunos estrangeiros, indígenas e deficientes auditivos ou visuais que tenham a língua portuguesa como estrangeira ou adicional.

Diversidade Linguística no Brasil

A homogeneização da língua portuguesa, bem como de seu uso, começa a ser delineada no final do século XVIII com a política do Marquês de Pombal (SILVA, 1995). É relevante lembrar que, nessa época, se inicia, ou melhor, impõe-se uma nova política linguística e cultural no Brasil, envolvendo a primeira rede leiga de ensino e a expulsão dos jesuítas. É a partir dessa época que a língua portuguesa passa a ser obrigatória e o uso de quaisquer outras línguas é proibido.

A eficácia da política pombalina pode ser atestada ainda hoje, principalmente quando professores de português da escola pública afirmam reconhecer a diversidade de sua língua, mas não as ‘outras línguas’ existentes e em uso no território brasileiro. Os professores, ao serem questionados sobre a diversidade linguística, mencionam as línguas indígenas, no entanto, sentem-se incapazes de reconhecer as distinções entre elas, como se os indígenas e suas línguas pertencessem a um grupo homogeneizado. Rosa Virgínia Matos e Silva, em seu trabalho de 1988, já apontava que, no Brasil, há a convivência de, pelo menos, 170 línguas indígenas. Apesar dessa diversidade, ainda impera a “crença” em boa parte da academia de que se trata de um país monolíngue. Para Silva (1988, p. 17), “o processo quinhentista persiste, a ideologia da homogeneização cultural e linguística também, mudados apenas os senhores”.

Silva destaca que ainda encontramos, em trabalhos científicos sobre o português brasileiro, afirmações que atestam a “espantosa unidade” da língua falada no Brasil. Para a linguista, os que professam essa unidade

[...] partem de um confronto entre a dialeção geográfica portuguesa e brasileira. Isso que se pode chamar de julgamento estereotipado, não se fundamenta no conhecimento exaustivo da realidade linguística do Brasil que de resto ainda é insuficiente e fragmentariamente estudada. (SILVA, 1988, p. 25).

As respostas dos professores/alunos que participaram da pesquisa sobre a diversidade linguística no Brasil reiteram a crença de unidade e uniformidade no uso da língua portuguesa e o desconhecimento das especificidades das línguas indígenas. Ademais, as colocações dos professores nos fazem perceber certos julgamentos negativos sobre a presença de palavras estrangeiras no português, como se existisse uma “língua pura”. O perigo desse juízo é estender tal crítica ao emprego de termos regionais no uso da língua portuguesa. Segundo Massini-Cagliari (2004, p. 15-16, tradução nossa¹):

É interessante observar que essas duas manifestações de preconceito linguístico (contra um elemento externo e contra um elemento interno supostamente inferior) têm uma origem comum: o mito de que a língua portuguesa no Brasil é caracterizada por uma maravilhosa unidade (Bagno, 2002a: 15) e por uma associação entre o Estado (Nação) e

¹ It is even more interesting to observe that these two manifestations of linguistic prejudice (against the external element and against the supposed inferior internal element) have a common origin: the myth that Portuguese language in Brazil is characterised by an amazing unity (Bagno, 2002a: 15) and the association between State (the Nation) and Portuguese as its official language (Silva & Moura, 2002: 11). On the one hand, the denial of multilingualism and, on the other hand, the exclusion of speech and ways of speaking that are not in strict correspondence with this idealised Portuguese are direct and concrete results of a social posture plenty of linguistic prejudice. (MASSINI-CAGLIARI, 2004, p. 15-16).

o Português como sua língua oficial (Silva & Moura, 2002: 11). Por um lado, a negação do multilinguismo e, por outro, a exclusão da fala e de modos de falar que não correspondem ao português idealizado são resultados diretos e concretos de uma posição social repleta de preconceito linguístico.

O preconceito linguístico e a negação do multilinguismo dificultam o reconhecimento da diversidade do português, bem como a compreensão de que se trata de uma língua “multicêntrica”, afinal dispõe de mais de uma norma. Atualmente, a língua portuguesa tem normas europeias, normas brasileiras e normas africanas, além de outras em processo de criação (CASTILHO, 2013).

Nessa perspectiva, possuem diversidade os países em que se fala mais de uma língua, como o caso do Brasil, em que sobreviveram mais de cem línguas indígenas, além das línguas de imigração, de Moçambique, Angola, Guiné Bissau, Timor-Leste, etc. Como afirma Castilho (2013, p. 11-12), “uma política linguística brasileira articulada deveria tomar em conta essas características de nossa sociedade”. O (re)conhecimento dessas línguas contribuiria para que o professor refletisse o ensino do português como língua estrangeira e/ou adicional, afinal, ensiná-lo para um indígena exigiria repensar o seu material didático e sua metodologia.

Língua Adicional e Formação de professores

Como já mencionado, a área de Português como Língua Adicional ou como Língua Estrangeira (doravante PLA/PLE) muito se desenvolveu nos últimos anos em relação à institucionalização no Brasil e no exterior (BBPORTUGUESE, 2013). Entretanto, o ensino e a aprendizagem de Português como Língua Adicional ou Língua Estrangeira em situação de formação de professores ainda carece de muitas reflexões, pois em muito precisamos avançar. É provável que esses passos lentos decorram da própria constatação de que também é necessário ver a língua portuguesa falada no Brasil como uma língua estrangeira (LEURQUIN, 2013). A dificuldade em abordar o português a partir desse viés deve-se também ao pouco reconhecimento das diversas línguas em uso no Brasil, conforme exposto no tópico anterior.

Cabe mencionar que a palavra “adicional” é o termo mais comumente usado do que “segunda língua” ou “língua estrangeira”. Um dos motivos é o fato de os estudantes, algumas vezes, estarem aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. “Adicional” se aplica a todas, exceto, claro, à primeira língua aprendida. Ademais, uma língua adicional pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas no seu país podem falar essa língua rotineiramente.

Como exemplo dessa realidade, basta pensarmos na situação dos países africanos de língua portuguesa ou até mesmo na Espanha, em que há, pelo menos, quatro línguas oficiais. O termo “estrangeiro” pode, com efeito, sugerir “estranho”, “alheio” ou outras conotações indesejáveis. Nossa escolha pelo termo ‘adicional’ sublinha o nosso entendimento de que línguas adicionais não são estrangeiras, logo, também não são inferiores ou superiores, nem substitutas para a primeira língua de um estudante (ELLIOT et al., 2001).

Procedimentos metodológicos

A partir dos pressupostos teóricos comentados, elaboramos e aplicamos dois questionários no primeiro dia de aula da disciplina “Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa como Adicional” para subsidiar nossas discussões teóricas e práticas em sala de aula. O objetivo primordial foi diagnosticar os conceitos sobre língua nacional, língua padrão, dialeto e diversidade linguística que os professores da Educação Básica, pós-graduandos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) de uma universidade pública do Triângulo Mineiro, praticam em sala de aula e/ou trazem de sua trajetória acadêmica.

Além desses conceitos, nossa proposta era também a de conhecer a realidade de cada professor a respeito dos alunos que recebem em sua escola. Para isso, uma das perguntas dos questionários averiguava se o professor já havia tido algum deficiente auditivo ou visual, estrangeiro ou indígena entre seus alunos. Ao final da disciplina, aplicamos um terceiro e último questionário para compreender de que forma a disciplina contribuiu para uma possível revisão das concepções teóricas, bem como práticas de ensino dos professores após os debates e trabalhos realizados ao longo do semestre. Foram participantes da pesquisa quinze (15) professores/mestrandos.

Os dados dos questionários foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Para a análise quantitativa, utilizamos os recursos do Excel, aplicativo Windows, que fornece ferramentas para organizar, analisar e interpretar dados. Das quatro funções principais deste aplicativo, as utilizadas foram “planilhas” (com o uso de fórmulas) e “banco de dados”. Após essas tabulações dos dados, realizamos a análise exploratória, selecionando os componentes que nos interessavam relacionados à prática em sala de aula e conceitos linguísticos dos mestrandos do Profletras.

Cabe mencionar ainda que, como o questionário possuía perguntas abertas, também realizamos a análise de conteúdo (MINAYO, 2007) das respostas dos professores, buscando interpretar suas manifestações sobre o nosso objeto de estudo. Segundo Cavalcante et al. (2008), a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os indivíduos fazem de como vivem, constroem suas crenças e a si mesmos, sentem e pensam. Assim, neste trabalho, a análise de conteúdo foi utilizada para o aprofundamento de estudos quantitativos.

Análise dos dados

O primeiro questionário aplicado, como mencionado, referia-se aos conceitos de língua, dialeto e diversidade linguística no Brasil. As respostas sobre língua oficial, nacional e materna mostram que os professores/alunos não conseguem diferenciar o conceito de cada uma delas. A língua oficial, por exemplo, é conceituada como a língua falada “nas escolas” ou “pela maioria da população”, ou ainda, a que “é usada nos documentos oficiais”. Já a língua materna foi definida como “a mesma língua da família”, ou ainda, “a de nascimento” ou “a da alfabetização”.

No que se refere às línguas nacional e oficial, para os respondentes, o conceito de ambas está intrinsecamente relacionado à norma da gramática tradicional, ou seja, refere-se ao uso da norma do plano da idealização, ou seja, da norma padrão (FARACO, 2008). Ademais, os professores defenderam que a ‘norma padrão’ é aquela ensinada nas escolas. Em nossa análise, essa relação e ‘quase’ defesa do ensino da norma padrão na sala de aula dificultam pensar e conceber o ensino de Português levando-se em consideração a diversidade linguística e o Português como Língua Estrangeira ou Adicional. Afinal, acaba negando a heterogeneidade linguística presente nas salas de aula, heterogeneidade que deve ser considerada inclusive para ensinar o estrangeiro e o deficiente auditivo ou visual.

Sobre a variação linguística, os professores/alunos afirmam, e acreditam, que ela existe apenas no âmbito familiar e cotidiano. Quando solicitamos, via questionário, para que mencionassem exemplos de variação, os respondentes citaram apenas casos de palavras com variações lexicais e/ou de pronúncia, que geralmente aparecem nos livros didáticos. Esse resultado evidencia que os docentes não conseguem perceber a variação em outros níveis linguísticos, como sintático, semântico e morfológico da língua portuguesa. Por não perceberem a variação em diversos níveis, não consideram aplicar o conceito de variação linguística no ensino de língua, por exemplo, nas aulas de tópicos gramaticais.

Nesse primeiro questionário, preocupamo-nos também em verificar qual o conceito de língua estrangeira para os professores de língua portuguesa, tomando cuidado em não abordar a língua adicional. Afinal, o objetivo era o de verificar se os professores/alunos mencionariam tal termo sem que fosse pedido, no entanto, nenhum dos participantes da pesquisa o mencionou. Com relação ao conceito de língua estrangeira, a maioria respondeu que se trata da “língua de uma pessoa de outro país”, ou ainda, a “língua que não se aprende na família”.

Quando questionados sobre a diversidade linguística, ou seja, quais línguas são faladas no Brasil, os participantes da pesquisa citaram, de forma geral, línguas indígenas, braile e libras, sem se darem conta de que braile não seria uma língua ‘falada’. Dos participantes, apenas três (03) mencionaram línguas estrangeiras, como o chinês e as línguas africanas em geral. A análise dessas respostas evidencia que há certo desconhecimento das línguas faladas no Brasil, a ausência da nomenclatura das línguas indígenas e das estrangeiras, entre elas, a língua de fronteira ‘portunhol’, pode estar associada à falta de mapeamento e divulgação das línguas faladas no território brasileiro ou à falta de interesse sobre o tema da diversidade linguística em território brasileiro.

O segundo questionário aplicado tinha como objetivo conhecer a prática dos professores em sala de aula quando recebem um aluno estrangeiro ou deficiente, tanto auditivo como visual. Dos quinze (15) professores/alunos, onze (11) já tiveram, em sala de aula, alunos com algum tipo de deficiência – visual ou auditiva – e quatro (04) já tiveram alunos estrangeiros – Paraguai, França, Alemanha e Portugal. Nenhum deles tiveram alunos indígenas em sala de aula.

No que se refere à prática de ensino de língua portuguesa, em suas respostas, os professores afirmaram que quando recebem um aluno que tenha português como língua adicional, normalmente, recorrem a improvisações, pois não se sentem preparados para preparar uma aula de acordo com as necessidades desses alunos. Ademais, a maioria acredita que faltam profissionais e materiais específicos para ajudá-los em tais

situações. Algo que nos chamou a atenção nas respostas sobre a preparação de materiais didáticos é o fato de os professores não conhecerem o método comunicativo para o ensino de língua estrangeira e/ou adicional.

O último questionário foi aplicado após as aulas, debates, seminários e trabalhos para a disciplina “Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa como Adicional”. O objetivo era o de aferir a contribuição, tanto teórica quanto prática, dos textos e das discussões para a formação do professor/aluno. Dentre os conceitos trabalhados ao longo do semestre sobre língua, dialeto e diversidade linguística, os professores foram indagados sobre qual deles havia sido revisado e/ou atualizado. A maioria afirmou que, de forma geral, os conceitos de língua nacional, oficial, materna e estrangeira foram revisados e que o conceito de língua adicional era quase totalmente desconhecido. Alguns professores afirmaram que “nunca tinha[m] ouvido falar” de língua adicional.

Como consequência desse desconhecimento, noventa por cento (90%) dos professores responderam que não conheciam o exame Celpe-Bras, e apenas dez por cento (10%) afirmaram que já “tinham ouvido falar” dessa certificação da língua portuguesa, mas desconheciam a prova e os métodos de aplicação, bem como a correção. Cabe lembrar que Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Tal exame é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Além disso, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Algumas entidades de classe exigem o Celpe-Bras para inscrição profissional, como, por exemplo, o Conselho Federal de Medicina (CFM) e os Conselhos Regionais de Medicina (CRM).

Cabe aqui destacar a relevância do professor de língua portuguesa conhecer o exame Celpe-Bras, principalmente pelo fato de ser uma prova que considera a linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, algo que os docentes podem aplicar em suas aulas (SCHLATTER, 1999). Esse exame tem como conceito de “falante proficiente” (partindo das necessidades de uso da língua-alvo) aquele que utiliza a língua de maneira adequada para desempenhar ações no mundo. Por isso, acaba sendo fundamental considerar com quem se pratica a linguagem, em que contexto e com quais objetivos. A visão de linguagem do exame, portanto, é a da língua enquanto comunicação² – conceito que os professores não souberam explicar –, uma atividade social entre falantes que vão interagir, construindo e trocando sentidos, de

² Scaramucci (1995) define o conceito comunicativo do exame como uso de um código em situações reais de comunicação, sabendo usar a língua em diferentes contextos, adequados às situações socioculturais ou profissionais e a seus interlocutores. O exame Celpe-Bras é aplicado por meio de tarefas que se assemelham a situações de uso na vida real, não aferindo explicitamente conhecimentos sobre a língua através de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessas formas. Nessa perspectiva, a competência comunicativa do candidato é avaliada diretamente através de seu desempenho em tarefas. O fato de não incluir questões sobre gramática e vocabulário não significa que esses elementos não sejam importantes na construção de um texto bem elaborado, seja ele oral ou escrito. Ao contrário, esses fatores são levados em consideração na avaliação do candidato.

acordo com a situação em que se encontram. Por isso, nesse contexto, aprender uma língua envolve também reconhecer a importância desses aspectos, e não apenas o seu componente linguístico.

Nessa perspectiva, não cabe a improvisação de material para alunos que tenham o português como língua adicional, como também foi citado pelos nossos participantes da pesquisa, pois o professor deve preparar material que leve os alunos a interagir em situações reais de comunicação, aplicando (e conhecendo) as regras sociais, situacionais e culturais dessa outra língua (em nosso caso, o português), desenvolvendo suas habilidades de uso da linguagem nas mais diversas situações. Assim, compreendemos que entender a importância do exame Celpe-Bras pode não só auxiliar os professores de língua portuguesa, como também chamar a atenção dos autores de livros/manuais didáticos para uma visão de linguagem atual e para a necessidade de um novo tipo de material que se adéque a essa postura teórico-metodológica.

As discussões propostas pela disciplina, principalmente sobre língua adicional e Celpe-Bras, contribuíram para que os professores/alunos refletissem sobre a importância da língua portuguesa no mundo, além de percebê-la, bem como reconhecê-la, como língua estrangeira e língua adicional. Ademais, os professores perceberam que é necessário acionar o conhecimento que têm da metodologia de ensino de língua estrangeira para preparar o material didático de língua portuguesa quando recebem um aluno estrangeiro ou deficiente. Em nossas discussões e debates, foi produtivo fazer com que o professor/aluno perceba que pensar a Língua Portuguesa como estrangeira e/ou adicional auxilia também a pensar em suas aulas de Português como língua materna. Afinal, o aluno que chega à escola básica, na maioria das vezes, não reconhece a língua ensinada na sala de aula como sua língua materna em razão da intensa variação linguística que impera em nosso país.

Seguindo essas reflexões, Kleiman (1989), quando apresentou os requisitos que o professor de línguas precisa ter, já citava, entre eles, a capacidade para experimentar, avaliar, incrementar, adequar e criar métodos e técnicas, além de ter espírito de renovação e disposição em aceitar novos métodos e técnicas. Além disso, o professor, além de saber como motivar os alunos, na perspectiva teórica, deve adquirir conhecimentos linguísticos, bem como de sociolinguística.

Por fim, dos professores que participaram da disciplina e se propuseram a participar da pesquisa, apenas dez por cento (10%) considerou as discussões e atividades propostas desnecessárias, pois acreditam que elas não contribuíram com sua formação acadêmica nem com a prática profissional. Esses mesmos professores também afirmaram nunca terem tido alunos estrangeiros ou especiais em sala de aula. Em nossa leitura, essas respostas comprovam, em parte, a certeza, ou a esperança, desses professores de que não irão se deparar com o desafio de pensar o português como língua estrangeira ou adicional, pois nunca terão alunos que exigirão pensar nessa situação.

Considerações finais

Os resultados preliminares da pesquisa indicam que discutir o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira ou adicional contribui para que os professores repensem sua prática e desenvolvam um olhar mais crítico para a diversidade cultural e linguística da sala de aula, bem como a necessidade de adaptar o material didático para

essa realidade. Para a continuidade da pesquisa, parece-nos pertinente pensar sobre o fato de os professores/alunos não mencionarem a variação linguística, bem como a diversidade, como algo determinante para preparar suas aulas. Ademais, é, no mínimo, curioso que o professor não consiga pensar a língua portuguesa como estrangeira, o que pode comprovar o desprestígio do Português no mundo, tanto na área política quanto econômica.

Como já afirmou Scaramucci (2001, p. 107), que estudou a influência da prova de inglês do vestibular da UNICAMP em escolas de ensino médio:

[...] se o professor não tiver uma formação adequada, alinhada com as tendências contemporâneas, vai ter dificuldades em entender a natureza e as características das inovações propostas, condição fundamental para que venham a ser efetivamente implementadas na preparação dos alunos.

Dessa forma, nosso trabalho evidenciou que os professores ainda não possuem uma formação alinhada com essa visão contemporânea de linguagem, que ofereça condições para que possam entender e trabalhar com a língua levando-se em consideração a diversidade linguística, bem como o português em situação adicional. Por isso, acreditamos que esta pesquisa possa servir de “pontapé” inicial para outras ações que se fazem necessárias na formação do professor de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BBPORTUGUESE. Translation Services. *The Future of Portuguese*. Nova Iorque, 2013. Disponível em: <<http://www.bbportuguese.com/the-future-ofportuguese.html>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

BRASIL. Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. *Manual do examinando*. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CASTILHO, A. Desafios para a promoção e a internacionalização da língua portuguesa. Colóquio sobre A internacionalização da língua portuguesa: concepções de ações. Mesa-redonda sobre “A língua portuguesa e suas perspectivas para o século XXI”. UFSC, 6 a 8 de março de 2013. Disponível em: <www.museudalinguaportuguesa.org.br>. Acesso em: 07 mar. 2016.

CAVALCANTE, R. B. et al. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. In: *Inf. & Soc.:Est.*, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

ELLIOT, L. et al. *Teaching additional languages*. Genebra: International³ Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

³ *International Bureau of Education* (IBE) é o instituto da UNESCO especializado em conteúdos, métodos e estruturas educacionais.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A Formação do Professor: perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-25.

LEURQUIN, L. V. L. F. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? In: GERHARDT, A. F. L. (Org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. São Paulo: Pontes, 2013.

MASSINI-CAGLIARI, G. Language Policy in Brazil: monolingualism and linguistic prejudice. *Language Policy*. n. 3. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 3-23.

SILVA, R. V. M. A sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português brasileiro. *ABRALIN*, São Paulo, n. 17, p. 73-85, 1995.

_____. Diversidade e unidade: a aventura lingüística do português. *Revista ICALP*, Lisboa, n. 11, p. 60-72, 1988.

_____. Diversidade e unidade: a aventura lingüística do português (2ª parte). *Revista ICALP*, Lisboa, n. 12/13, p. 12-27, 1988.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, G. M. de. Política Linguística e Internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 52.2, p. 409-433, jul./dez. 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês). *Contexturas*, São Paulo, n. 5, p. 97-109, 2001.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora UnB, 1999. p. 97-104.

Recebido em: 15/09/2016

Aprovado em: 29/11/2016

A representação dos diacríticos em ortografias seiscentistas

Helena de Oliveira Belleza Negro

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
helena.oliveira@usp.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1620>

Resumo

O presente trabalho analisará os usos dos diacríticos em duas ortografias do século XVII: *A Ortografia da Língua Portuguesa*, de João Franco Barreto e a *Orthographia ou modo para escrever certo na língua portuguesa*, de Alvaro Ferreira de Vera. Com base no contexto social e político dos séculos XVI e XVII, buscamos nas obras indícios que validem as abordagens presentes nas ortografias. O seu objetivo é contribuir para os estudos de filologia, linguística histórica e história social.

Palavras-chave: filologia; paleografia; historiografia linguística; história social.

The representation of the diacritics in seventeenth century spellings

Abstract

The present work will analyze the uses of diacritics in two spellings of the seventeenth century: the *A Ortografia da Língua Portuguesa* by João Franco Barreto and *Orthographia ou modo para escrever certo na língua portuguesa* by Alvaro Ferreira de Vera. Based on the social and political context of the sixteenth and seventeenth centuries, we sought in the works indications that validate the approaches in the spellings. The objective is to contribute with the studies of philology, historical linguistics and social history.

Keywords: philology; paleography; linguistic historiography; social history.

Introdução

O presente artigo apresentará as ocorrências histórico-sociais, bem como seus reflexos na escrita no decorrer do século XVII e, principalmente, o uso dos sinais diacríticos. Para tanto, buscaremos em ortógrafos seiscentistas parâmetros que possibilitem levantarmos hipóteses acerca desse emprego.

O século XVII foi palco de mudanças sociais que levaram à transformação da literatura e da arte, pois Portugal ainda estava sob influência do humanismo e a busca pela conciliação entre o homem e a religião impulsionavam a economia, colocando em conflito as crenças humanas e o poder do clero. A reforma e a contrarreforma trariam reflexos a Portugal, que, diferentemente dos demais países europeus, mantinha-se fiel a Roma, fazendo com que a identidade religiosa portuguesa sobrepujasse a identidade do reino português.

“No plano interno, o primado da catolicidade sobre a identidade reinícola conduzia à ideia de que a legitimidade do reino estaria dependente de sua fidelidade à Igreja e a identidade dos súbditos à sua adesão à fé do reino e dos seus maiores” (HESPANHA, 1993, p. 21). Essa fidelidade proporcionaria o sucesso às campanhas de evangelização dos povos nativos do Novo Mundo, promovendo a disseminação da

religião cristã e da língua portuguesa. Sua disseminação foi realizada por meio de gramáticas bilíngues, elaboradas pelos jesuítas, transformadoras da cultura local e disseminadoras do idioma do colonizador.

Atrelada à expansão portuguesa, apresenta-se a questão da língua, vivenciada fortemente em Portugal sob o comando de Filipe II, rei da Espanha, de 1580 até o ano de 1640, pois os portugueses passariam a buscar uma identidade que os qualificassem como unidade, apartados do reino espanhol.

No entanto, a glória das descobertas não sobrepujava a inconstância social diante do julgo de um rei espanhol. A crise no governo português apresentaria seus reflexos nas produções literárias da época e, inserido nesse cenário, o Barroco foi o movimento literário que perdurou no período de 1580 a 1756. Na contextualização de Moises (1980, p. 155), “constitui-se numa tentativa de fusão harmônica entre as duas linhas de força que orientavam a cultura renascentista (a medieval e a clássica, respectivamente teocêntrica e antropocêntrica)”. Nesse contexto, encontramos obras como a *Lírica* de Camões, que no maneirismo apresentava a transição entre o renascimento e o barroco, e os *Sermões* de Anchieta que refletem os sentimentos e as ações da sociedade portuguesa no início do século XVII.

No Brasil, as expressões do Barroco foram apresentadas na arte e nas construções. São famosas as igrejas em Minas Gerais, assim como as esculturas de Aleijadinho que representam o movimento no século XVII. A conversão de novas almas ao cristianismo trazia mais força à Igreja que, desde meados do século XV, perdia devotos para novas instituições fundadas em resposta aos interesses sócio-políticos da época, como Igreja Luterana, fundada por Martinho Lutero, na Alemanha, ou a Anglicana, fundada por Henrique VIII.

E foi nesse contexto que alguns estudiosos se debruçaram sobre a escrita da língua portuguesa, elaborando obras que ratificassem e solidificassem a ortografia nacional. Com ênfase nessas abordagens, optamos pela análise da *Orthographia ou modo para escrever certo na língua portugueza* (1631), de Alvaro Ferreira de Vera, e de *A Orthografia da Lingua Portugueza* (1671), de João Franco Barreto.

Essas análises terão como base a edição semidiplomática de processos criminais manuscritos do século XVII ao século XX e nos apoiaremos nessa documentação para a realização dos comparativos entre os usos praticados pelos escribas e as propostas apresentadas nas gramáticas e ortografias da época.

1. *A Orthographia ou modo para escrever certo na língua portugueza* (1631)

Álvaro Ferreira de Vera nasceu em Lisboa e era escrivão da Torre do Tombo. De origem ilustre, estudou em colégios jesuítas e foi grande pesquisador, conhecido em sua época pelos estudos genealógicos em Portugal e posteriormente em Madri.

Centralizamos nossas atenções na análise de sua ortografia, que é composta por 34 partes. Remete aos preceitos abordados por Oliveira (1536) ao definir a pronúncia e suas vozes e ao remeter à diferenciação entre a escrita e a fala. Enfatiza, ainda, que é necessário saber o correto uso das letras destinadas a cada palavra e o seu significado.

No capítulo dois, em que inicia a transcrição das letras do alfabeto, faz referência ao alfabeto hebraico, caldeu, sírio, fenício, grego e, finalmente, ao latino, esclarecendo ainda que o povo fazia uso diferente dos sacerdotes, ou seja, o uso popular das letras era diferente do uso imperial e clerical. Com isso, remete à importância da unidade da escrita, função central da ortografia, que tem como motivação a uniformização linguística.

É perceptível a preocupação de Vera com a pronúncia das 23 letras anunciadas pelo alfabeto latino e que serão adotadas na língua portuguesa, pois as consoantes aspiradas <ph>, <rh> e <th> teriam som diverso da escrita. O cuidado não confere a realidade dos sons conhecidos na língua e, seguindo a periodização proposta por Coutinho (2005, p. 75), as premissas adotadas por estes ortógrafos, desde meados do século XVI, representam o período pseudoetimológico, pois “respeitam, tanto quanto possível, as letras originárias da palavra, embora nenhum valor fonético representem”.

Entendimento semelhante havia apresentado por Duarte Nunes do Leão (1576) em referência ao uso do <ph> e <th>, no capítulo *Da diffinição da Orthographia, & da Voz na Orthographia*. Isso ocorreu devido à necessidade de buscar, na raiz latina, o sustentáculo de suas origens, apoiando-se em uma falsa morfologia para estabelecer uma escrita etimológica, mas que em nada referenciava o latim.

Quanto ao uso dos diacríticos, Vera dedica-lhes um capítulo: *Dos acentos, & viracentos, que usão os Gregos, & Latinos. & quando os devemos usar na escritura*, em que faz referência explícita aos diacríticos, apresentando-os: “dos tres acentos chamado agudo, grauê, circunflexo usamos somente de dous: & outro sido chamado Apostropho: como se verá neste trattato” (VERA, 1631, p. 5).

Define “acento” como o “tom de cada syllaba” e nomeia-os com a representação de diferentes sinais gráficos, fazendo referência aos “Latinos”. Esclarece, informando que os portugueses usam apenas o agudo e o circunflexo e, em seguida, apresenta com exemplos a aplicação dos sinais, relacionando seus usos à tonicidade aplicada nas palavras com semelhança lexical. Além disso, atrela o uso do diacrítico à tonicidade e à forma como é aplicado nas diferentes ocasiões, realizado em palavras como <amára>, <leéra> e <ouvíra>, no pretérito e <amarâ>, <leerâ> e <ouvirâ>, no futuro do presente.

Accento he tom de cada syllaba. Os Latinos usavão de três, a saber agudo, grave, & circunflexo, que he composto de ambos. Do primeiro, & terceiro usamos os Portugêses nas syllabas qye pronunciadas altas em dicções, que tem as mesmas letras, differença na significação de aquella, que teem a pronuniação baixa: como amára, léera, ouvíra, amarâ, ouvirâ, pretérito, ou futuro. (VERA, 1631, p. 41).

Com isso, o lisboeta propõe a diferenciação da tonicidade atrelada à mudança de significado lexical. Esse paralelo é perceptível ao diferenciar “bôlo, trôco, que pronunciamos com tom baixo, que significão jogar, bolar, trocar, a diferença de jogo, bolo, troco, que são nomes, que se escrevem com acento agudo, ou sem elle” (VERA, 1631, p. 42), ou seja, na concepção de Vera, os diacríticos são utilizados não somente para diferenciar a tonicidade, mas também representam a diferença entre os vocábulos.

Assim, demarca uma diferenciação na aplicação do diacrítico. Esse comportamento repetiu-se nos exemplos <amára> e <leéra>, em que assinala com

agudo a penúltima sílaba mais forte, enquanto <amarâ> e <leerâ> marca com circunflexo.

Analisando os parâmetros do ortógrafo para usar os diacríticos, concluímos que se baseou na tendência fonológica de acentuação da penúltima sílaba, ou seja, embasou-se na pronúncia para utilizar os diacríticos, com o intuito de transcrever os modos da fala, representando a altura vocálica e a conseqüente mudança verbal.

Esse é o primeiro caso em que há uma tentativa de delimitação e regramento para utilização dos diacríticos, pois o que se verifica, a partir do século XVIII, é a adoção de um único diacrítico para disseminação da escrita.

Essa interpretação prevalece, quando o autor recomenda que “nunqua escrevamos acento grave pelo agudo, ou circunflexo, porque sômente dele usão os Latinos em advérbios” (VERA, 1631, p. 42). No entanto, no decorrer dos séculos é muito usual encontrar o uso do agudo em substituição ao til, ou ainda, o circunflexo com função nasal ou o circunflexo em lugar do agudo, se compararmos com as funções que estes diacríticos possuem na atualidade. Processos criminais elaborados no século XVII apresentam essas características em <huâ>, (1695, 5v, l. 09), em que o circunflexo faz a função do til. No século XVIII, encontramos <maó> (1744, 1v, l.28; 2r, ls 19 e 30; 2v, ls 06 e 36; 3r, ls 5 e 29; 4r, l. 35 e 5r, ls 14 e 36), em que o agudo faz a função do til e no século XIX <jâ> (1800, 2r, l. 04), em que o circunflexo faz a função do agudo. Não foi localizado o diacrítico grave em nenhuma ocorrência, nem nos advérbios, mas encontramos o circunflexo com a função que o grave exerceria, conforme proposto pelo autor.

Diante disso, vislumbramos a apresentação de um novo conceito para o uso dos diacríticos, pois aqui ele deixaria de ser o “tom da dicção” como afirmou um século antes Fernão de Oliveira (1536) e seria representado por um sinal gráfico.

Como Duarte Nunes do Leão (1576), Vera também faz referência ao apóstrofo e afirma que “alem destes três acentos usaõ os Gregos d’outro mais, a que chamão Apostropho, tendo entre os mais o mesmo nome: o que na realidade não he, porque sô de nota a vogal, que se tira do fim da dicção, pela figura chamada synalepha” (VERA, 1631, p. 42). A língua portuguesa faz uso desse diacrítico “quãdo se segue outra dicção, que outro si começa em vogal: como d’ouro, est’anno, d’Evora” (p. 42). A descrição da necessidade de utilização do apóstrofo tem uma justificativa fonética, pois o “viracentos se faz de necessidade no verso, para se evitar ohiato, & abertura da bocca, que causa acabando hua dicção em vogal & começa também a seguinte em outro” (p. 42).

Sobre o uso do til, o ortógrafo lisboeta dedica o capítulo XXVI, chamado *Sobre a Abreviação a que chamamos Til*, definindo:

Til não he letra, senão hum risco sobre vogal O qual se escreve nas dicções de muitas letras suprimdo com poucas muitas: como se vê nessas palavras, Misericordia Sentença & nos nomes patronymicos, como Gonçalvez, Fernandez, Rodriguez & outros taes, em que escusamos com o til de escrever tantas letras como Mtã, deixamos de escrever, isericord & asi nos mais escrevendo somente Sñça, Frz, Clz, &c. (VERA, 1631, p. 24).

Para além da abreviatura, o autor também referencia o uso do diacrítico para supressão das consoantes nasais <m> e <n>, como abordado pelos gramáticos e ortógrafos que o antecederam, como Oliveira (1536), Barros (1540), Gândavo (1574) e Leão (1576). O uso das consoantes, como realizado no latim, poderia ser substituído pelo sinal gráfico em palavras com final <am>, dando lugar à formação <ão>.

Ao final desse capítulo, Vera resume o pensamento que o levou a seguir muitos parâmetros apresentados em sua obra, dentre eles, o uso do til e as constantes referências aos modelos greco-latinos.

[...] que escrevemos assi, como os Latinos, polos não corrompermos, imitando sempre as escrituras dos homens doutos, regulandoas, pelo entendimento, & ouvido, que he a melhor regra, que se poder têm, & dar nesta matéria (VERA, 1631, p. 25).

Fazendo jus às palavras inseridas no prólogo da *Orthographia*, o autor remete à sabedoria e à boa escrita dos homens doutos, ou seja, àqueles que conheciam a escrita e sabiam fazê-la bem. Vera tem em mente que sábios são aqueles que conhecem o grego e o latim e que têm a habilidade de apresentar a escrita dos fenômenos da pronúncia.

Apesar da influência da obra de Duarte Nunes do Leão (1576) na escrita da *Orthographia* de Vera, não podemos deixar de observar que o ortógrafo era escrivão da Torre do Tombo e estudou em colégios jesuítas. Sua formação e a preocupação com o escrever como se lê, é defendida em sua obra:

[...] escrever, como se pronúcia, he com a pena imitar a língua, estampar com letras aquillo, que declaramos com palavras: (não acrescentando, bem diminuindo, pois não he necessário, antes fique sendo mais perfeito o modo de aquelle, que cõ esta arte imita a natureza) & quanta mais propriedade tiver nos pontos & acentos, tâta mais ventajem terá. Porque as letras se inventarão para dar noticia em presença das cousas, que se fizeram em ausência: o que não poderá fazer escrevendose confuso. (VERA, 1631, p. 2)

Em comparação às duas obras – a de Vera (1631) e Leão (1576) – facilmente identificamos as similaridades entre ambos, principalmente no que se refere à nomeação e identificação dos sinais gráficos que marcam a tonicidade.

2. A Ortografia da Lingua Portugueza (1671)

João Franco Barreto nasceu em Lisboa no ano de 1600 e atuou como pároco em Évora e Setúbal. Em 1624, partiu em expedição para o Brasil para expulsar os holandeses da costa brasileira. Estudou direito canônico na universidade de Coimbra e atuou como preceptor. Viajou à França e, retornando a Lisboa, publicou a narração de sua viagem, tomando as ordens eclesiásticas.

Sobre o uso dos diacríticos, o autor dedica o capítulo 52. Assim como Vera (1631), João Barreto também se refere aos diacríticos como acentos, dando ênfase para a pronúncia e às suas particularidades. O ortógrafo ressalta que o uso do diacrítico para marcar o acento apresenta-se como uma diferenciação em relação aos demais

idiomas. Entendemos como clara referência à manutenção de um purismo da língua, enaltecendo o idioma pátrio em comparação aos demais ao afirmar que

A matéria presente he das mays dificeys da ortografia, como sentem todos os que dela escrevem & assi poucos tẽ acertado: mãs he tão importante, que uma das principaes causas, porque a pronunciaçã da língua se faça eterna, & mays, facilmente se conserve inviolada entre as barbaras nações: são os acentos como testemunhan as línguas Hebreá, & Grega; adonde seus acentos, cõ que se asinalam suas dições nã foram, ainda que soubéssemos pronunciar suas letras, contudo nã soubéramos profirir suas palavras (BARRETO, 1671, p. 202).

Também relaciona o uso do acento ao modo de pronúnciação e da “detença de tempo, ã que são pronúnciadas da propriedade do idioma particular ã que se fala” (BARRETO, 1671, p. 202). Ao definir os diacríticos agudo, grave e circunflexo como usuais, remete à tonicidade silábica, pois a função do agudo é “levantar mays tã da sílaba onde está o grave tẽ este nome, porque abayxa a sílaba é que se situa & o circunflexo, assim como na figura participa de ambos, ã o mesmo tempo: ainda que esta pronúnciaçã dizem se nã sabe ã nossos tempos, como ella fosse” (BARRETO, 1671, p. 203).

Explica o uso dos acentos e define como aplicá-los, remetendo à tonicidade silábica e ao ritmo, uma vez que os relaciona às pausas em um verso, ou seja, o acento está relacionado ao ritmo e à entonação e, novamente, como Vera, Barreto esboça um regramento para a aplicação dos diacríticos.

Demaneira que do acento grave usam os Latinos, para distinçã das palavras sómente, & do agudo, & circunflexo, na sílaba, onde mays se levanta a voz. Destes acentos poys usaremos na maneira seguinte. Se as palavras forem diversas, & se escreverem cõ as mesmas letras, como se ve na primeyra & terceyra pessoa do pretérito plusquamperfeito, & na terceyra pessoa do futuro dos verbos amar, ouvir & c, para mostrarmos essa diversidade, escreveremos as pessoas do pretérito cõ acento agudo na penúltima, como amára, ouvíra, & a pessoa do futuro cõ mesmo acento é a última, como amará ouvirá: mãs se a palavra fôr de duas sílabas sómente, como lêra, fora, se escreverá cõ acento circunflexo, & se conhecerá bẽ esta diferença na segunda palavra destas duas, porque fora he primeyra & terceyra do pretérito plusquamperfeito de verbo sou, & fóra cõ acento agudo, ã o he adverbio (BARRETO, 1671, p. 205).

Baseando-se pelo diacrítico agudo, o ortógrafo direciona a função de tonicidade como ponto principal de marcação de diferenciação entre os tempos verbais. A *Orthographia* de Vera apresenta esse percurso, centralizando esses diferenciais no emprego do circunflexo.

Para além dos verbos, o uso de diacríticos diferentes também teria como função a distinção lexical, como ocorre com <cor>, de coração, e <côr>, de colorir. Outra função é a representação da quantidade, como ocorre em olho/ólhos, povo/póvos. A esse tópico faz clara referência a Duarte Nunes do Leão (1576) ao diferenciar as palavras pela quantidade e pelo significado e diferentemente de Vera (1631), Barreto traça parâmetros para aplicar os diacríticos.

No capítulo 53, denominado *Dos apóstrofos*, o ortógrafo indica quando e como usá-los, realizando breve introdução sobre as origens e sua função, relatando

Ainda que cada vogal de sua natureza tenha sua figura cõ seu sã formalmente distincto da figura, & sã das outras; de maneyra que já mays o a, se torna i, nẽ o i, u, nẽ a, emquanto á figura, nẽ emquanto ao sã, cõ tudo uma vogal tira & impede a figura, & o sã da outra vogal ã nosso vulgar[...] (BARRETO, 1671, p. 212).

Segundo Barreto, o diacrítico “denota a vogal, que se tira do fim da dicçã, quando se encontra cõ outra” (1671, p. 212). A representação que o autor faz do sinal corresponde ao utilizado atualmente: “cuja figura he uma virgula ás avessas, nesta forma, & he muyto frequente cõ a proposição de, quando se lhe segue vogal” (1671, p. 212). A utilização do apóstrofo se dará quando duas palavras se unem pela última vogal da palavra antecedente.

Com o título “Do til”, o pároco reserva o capítulo quarenta e quatro ao diacrítico e define-o da seguinte forma: “nã he letra senã uma risquinha, ou linha; como se as letras foram mays que linhas, & riscas, segũdo no principio dicemos” (BARRETO, 1671, p. 178).

A função do til é a supressão das letras e redução das palavras, além de substituir o uso do <m> e do <n>, pois “a necessidade que do til temos, he nas dições, que acabamos per am, em, im, om, um porque quando nessas vogaes soa o acento, deyxaremos o m fora, & poremos o til, ãcima dessa tal vogal, como ã razã, vintẽ, jasmĩ” (BARRETO, 1671, p. 179).

Centralizamos nossa análise na função dos diacríticos, mas Barreto, diferentemente dos demais ortógrafos de sua época, é o autor que realiza referências claras aos autores em que se baseia. Suas abordagens fazem jus às leituras que realizou, aos preceitos defendidos e a uma tendência de escrever como se lê, de acordo com o princípio quintiliano (escrever como se fala) por ele defendido. (GONÇALVES, 2003, p. 874).

3. Algumas conclusões sobre as ortografias analisadas

A primeira menção aos diacríticos como forma de diferenciação na escrita partiu de Gândavo (1574), que, embora não os nomeie, apresenta-os sobre o grafema <a>. Leão (1576), assim como Gândavo, procura sistematizar o uso, apresentando as formas de uso, por regras e especificações pré-determinadas.

Leão, conforme Buescu (1984, p. 154), apresenta a sua *Orthographia* nas seguintes partes: regras particulares para cada letra, estudo de algumas modificações, dos díptongos, regras gerais da ortografia, os artigos, os acentos e o seu uso como sinal do tom, lista de correções e tratado dos pontos.

A novidade é a apresentação de um capítulo direcionado aos acentos, em que descreverá as formas de utilização dos diacríticos. O capítulo “*Dos acentos, e quando os deuemos usar na escriptura*” relaciona a relação da diferença entre as dições e a sua representação com uso dos diacríticos agudo, grave e circunflexo.

Até então, Fernão de Oliveira (1536) havia abordado os tons da dição, Barros (1540) faz relação entre a qualidade vocálica e sua representação na forma de diacríticos e apenas Gândavo (1574) havia reservado um capítulo para o uso dos diacríticos como sinais de diferenciação.

É notório que as anotações de Fernão de Oliveira (1536) são representadas na obra de Barros, principalmente, no que tange à abordagem fonético-fonológica. Bueno (1955, p. 243) afirma que a obra do historiador foi um plágio à gramática de Oliveira, tendo em vista que o segundo havia sido professor dos filhos do primeiro e, além disso, a abordagem de Oliveira acerca das ortografias é semelhante à abordagem de Barros. As obras de Gândavo (1574) e Leão (1576) já dimensionam capítulos específicos, que explicitam o uso dos diacríticos, diferentemente dos antecessores. Acreditamos que isso se deve à necessidade de fazer das ortografias objetos de esclarecimento e disseminação da língua portuguesa. Apesar da busca pela identidade nacional, o entrelaçamento do português e o latim são características presentes em todas as ortografias, embora utilizem diferentes discursos como valorização do idioma pátrio.

E por tais ocorrências é que identificamos, nessas ortografias, muitas similaridades com as obras linguísticas do século XVI, principalmente, Nunes do Leão (1576), muito citado por Barreto e referenciado por Vera, que, apesar de não citar explicitamente o autor, apropria-se de muitos conceitos adotados por ele em sua *Ortografia*. Monteiro (1992) traça-nos um panorama comparando as ortografias de Vera (1631) e Leão (1576), apresentando as semelhanças entre as duas obras.

Como explanado por Barreto (1671, p. 201), no início do capítulo que dedicou aos acentos, o uso dos diacríticos é “das mayns dificeys da ortografia, como sentem todos os que dela escrevem. & assi poucos a tẽ acertado: mãs he tã importante, que uma das principaes causas, porque a pronunciaçã da lingua se faça eterna”.

A tentativa de estabelecer parâmetros para o uso, definindo como, quando e porquê utilizar os diacríticos é perceptível nas obras. Também não há um consenso sobre quais dos sinais utilizar, tendo em vista que ora apresentam a mesma função, ora representam diferentes atribuições.

Exemplos retirados do *corpus*, documentos produzidos nos séculos XVII e XVIII apresentam diacríticos diferentes utilizados para a mesma função: a nasalidade. Embora os ortógrafos seiscentistas apresentem, cada um a seu modo, uma sistematização dos usos, a prática dava-se de outra maneira. O escrivão responsável pela elaboração do documento 01 aplicou o agudo para expressar a contração da nasal <m> em <huá> e também utilizou o circunflexo para essa finalidade em <huâ> no mesmo documento. Localizamos o agudo com função tônica nos verbos do futuro do presente como <dirá> e em <hordinário>. O grave, embora citado por todos os autores, não foi encontrado na escrita deste documento e dos demais, que perfazem os séculos XVIII e XIX.

Se realizarmos uma comparação ao título do capítulo reservado para os diacríticos, perceberemos similaridade entre os três autores – Gândavo (1571), Leão (1576), Vera (1631) e Barreto (1671) – que introduziram o assunto, respectivamente, da seguinte forma:

- (01) Dos accentos que se hão de vsar em algũas letras, ou vocabulos que tenerem duuidosa a significação

- (02) Dos accentos, e quando os deuemos vsar na scriptura;
- (03) Dos acentos, & viraccentos, que usão os Gregos, & Latinos. & quando os devemos usar na escritura;
- (04) Cap. LII. Dos Acentos, como, e quando se devem usar.

O conceito de acento foi inicialmente abordado por Oliveira (1536), que não se relaciona ao uso dos diacríticos. Bluteau (1712), no *Vocabulário Portuguez e Latino*, apresenta significado similar ao do gramático quinhentista, mas será a partir da *Orthographia* (1576) de Leão que o termo passa a ser relacionado com o uso do sinal gráfico.

ACCENTO. Geralmente fallando, he o tom da voz, ou a voz das syllabas na pronunciação das palavras, porque por elle se entende bem a significação dellas. Tambem se pode tomar pello tonido, cõ que ferimos, ou levantamos mais hum.a syllaba, quando a pronunciamos, & nos detemos mais nella, que em qualquer das outras de hum meímo vocabulo, como quando dizemos Agudo, Poeta, &c. ferimos o u, & o e, & os levantamos sobre todas as mais syllabas.

Figura 1. Definição de acento em Bluteau

O significado apresentado no *Vocabulário* valida o entendimento acerca do termo acento e ratifica que o uso do diacrítico para representar “o tom da voz” é parte do uso proposto pelo ortógrafo.

Barreto (1671) divide a função dos diacríticos de acordo com a função morfológica e do grau da tonicidade e abertura apresentada nas sílabas das palavras – para uso do agudo e do circunflexo. Na exemplificação apresentada, fica implícito que a aplicação do agudo está atrelada à tonicidade das sílabas e altura vocálica. Ao diferenciar o diacrítico em fôra (verbo) e fôra (advérbio) faz relação entre a diferenciação de palavras homógrafas.

Vera (1631) realiza clara diferenciação entre a aplicação do agudo e do circunflexo, reservando ao primeiro o uso em sílabas tônicas fechadas e o segundo em tônicas abertas, ou seja, sua proposta de uso versa sobre a diferenciação lexical, uma vez que, conforme os exemplos apresentados, os diacríticos são utilizados para diferenciar os tempos verbais pretérito e futuro. Além disso, o circunflexo é aplicado nas sílabas pré-nasais como em Amãrão, lerão, ouvãrão.

Os Latinos usavão de três, a saber: Agudo, grave, & circumflexo, que he composto de ambos. Do primeiro, & do terceiro usamos os Portuguezes nas syllabas que pronunciadas altas em dicções, que tem as mesmas letras e differença na significação de aquellas, que teem a pronunciação baixa: como amára, leéra, ouvíra, amarâ, leerâ, ouvirâ pretérito, ou futuro. [...] Assi que onde o acento faz mudança de significação, o notaremos sempre; como nas terceiras pessoas do pretérito perfeito de modo demonstrativo de todas as conjugações: porque concorrem com as terceiras pessoas do futuro do mesmo modo, & numero as mesmas syllabas: senão que diferem no accento. Pelo que para tirarmos a differença dos modos & tempos, de que falamos, quando for pretérito, diremos: Amarão, lerão, ouvirão. E quando for futuro diremos: Amaraõ, leeraõ, ouviraõ sem nenhum accento, porque se entende fazelo na ultima. (VERA, 1631, p. 42).

Reafirma a necessidade de utilização dos diacríticos para diferenciação lexical ao sugerir o uso do agudo e do circumflexo para diferenciar o nome e o verbo quando representados com a mesma escrita. Nos exemplos citados pelo autor, os verbos seriam representados com o circumflexo:

O mesmo usaremos nos nomes, onde assi for necessário, encontrando-se na significação os verbos: como jôgo, bôlo, trôco, que pronunciamos com tom baixo, que significão jogar, bolar, trocar, a differença de jogo, bolo, troco, que são nomes, que se escrevem com acento agudo, ou sem elle. (VERA, 1631, p. 42).

Diante disso, verifica-se que Vera faz uso do agudo e do circumflexo para representar diferentes palavras com escrita idêntica ou ainda para delimitar a tonicidade silábica.

Barreto, embora reconheça a existência dos três diacríticos, assim como Vera, utiliza-se do agudo para identificar a diferença entre os tempos verbais

Se as palavras forem diversas, & se escreverem cõ as mesmas letras, como se ve na primeyra & terceyra pessoa do pretérito plusquam perfeyto, & na terceyra pessoa do futuro dos verbos amar, ouvir & c, para mostrarmos essa diversidade, escreveremos as pessoas do pretérito cõ acento agudo na penúltima, como amára, ouvíra, & a pessoa do futuro cõo mesmo acento é a ultima, como amarâ ouvirá. (BARRETO, 1671, p. 205).

Ao contrário de Vera, restringe o uso do circumflexo aos verbos dissílabos para determinar a diferença lexical

[...] màs se a palavra fôr de duas silabas somente, como lêra, fora, se escreverá cõ acento circumflexo, & se conhecerá bê esta differença na segunda palavra destas duas, porque fora he primeyra & terceyra do pretérito plusquamperfeyto de verboo sou, & fóra cõ acento agudo, ã o he adverbio. (BARRETO, 1671, p. 205).

Ambos mantêm a relação já estabelecida por Leão, no final do século XVI, com pequenas modificações e acréscimo de exemplos, como fez Barreto. Quanto ao uso do grave, mantêm as mesmas opiniões.

4. Considerações finais

Os olhares dos autores quanto ao emprego e até mesmo à necessidade de uso dos diacríticos é difusa, embora todos mencionem que existam três acentos que serão utilizados na língua portuguesa: o agudo, o grave e o circunflexo. De toda forma, apesar das similaridades, cada um apresenta, ao seu modo, ponderações que diferem ou complementam as conclusões já elencadas por seus antecessores.

A grande novidade em relação aos primeiros compêndios é a tentativa de estabelecer um regramento para defesa do uso de um ou outro diacrítico, com base em premissas fonológicas ou conceitos morfológicos.

A partir das análises e das propostas apresentadas, os sinais diacríticos seriam utilizados para marcar a diferença da pronúncia das sílabas. A partir disso, vemos uma preocupação com a transcrição das diferenças da pronúncia para a escrita, de forma que o aprendizado e a clareza quanto à forma como se apresentava o português fossem perceptíveis ao leitor e ao ouvinte.

Diante disso, concluímos que as propostas apresentadas nas obras dialogam com os objetivos propostos para a época: a solidificação e disseminação da língua portuguesa, perpetuando-a por meio da escrita.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, J. F. *Ortografia da língua portuguesa*. Lisboa: Oficina de Joam da Costa, 1671.
- BLUTEAU, R. *Vocabulário portuguez & latino*. Coimbra: Colégio das artes da Companhia de Jesus, 1712.
- BUESCU, M. L. C. *Historiografia da língua portuguesa, século XVI*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1984.
- BUENO, F. S. *A formação histórica da língua português*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.
- COUTINHO, I. L. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 2005.
- GÂNDAVO, P. de M. *Regras que ensinam a maneira de escrever a orthographia da língua portuguesa: com hum dialogo que adiante se seguem em defensas da mesma língua*. Lisboa, Oficina de Antonio Gonsalvez. 1574. Disponível em: <<http://purl.pt/index/geral/aut/PT/29941.html>>. Acesso em 02 jan. 2016.
- GONÇALVES, M. F. *As ideias ortográficas em Portugal: de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734 – 1911)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2003.
- HESPANHA, A. M. A identidade portuguesa. In: MATTOSO, J. *História de Portugal*. v. 4. Lisboa: Editora Estampa, 1993. p. 19-37.

LEÃO, D. N. Orthographia da lingoa portuguesa: obra vtil & necessaria assi pera bem screuer a lingoa Hespanhol como a Latina & quaesquer outras que da Latina teem origem. Lisboa, 1576. Disponível em: <<http://purl.pt/index/geral/aut/PT/47390.html>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

MOISES, M. *A literatura portuguesa através de textos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

MONTEIRO, J. L de. A ortografia de Alvaro Ferreira de Vera. *Revista Verba*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Disponível em: <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3180/1/pg_081-096_verba19.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

VERA, A. F. de. *Orthographia ou modo para escrever certo a lingua portuguesa*. Lisboa: Mathias Rodriguez, 1631.

Recebido em: 28/08/2016

Aprovado em: 29/11/2016

Livros de mão da tradição de Gregório de Matos e Guerra: a encenação de referenciais discursivos no aparato didascálico e a legibilidade doutrinal dos poemas

Marcello Moreira¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
moreira.marcello@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1747>

Resumo

Os títulos descritivos que encimam poemas copiados em livros de mão no Império Português entre os séculos XVI e XVIII são denominados pelos especialistas nas práticas letradas das monarquias ibéricas "didascálias". O aparato didascálico foi compreendido por muito tempo como título ao poema que encimava, de caráter supostamente autoral, sem que os especialistas da poesia quinhentista e seiscentista de língua portuguesa se ativessem a uma leitura comparativa desse tipo de paratexto por meio da colação de suas muitas ocorrências em variados membros de uma mesma tradição textual. Em nosso estudo, é analisada a variação de textos poéticos da tradição de Gregório de Matos e Guerra, a correlata alteração do aparato didascálico e a relação desses remanejamentos textuais com o costume de alguns gêneros poéticos.

Palavras-chave: Gregório de Matos e Guerra; didascália; referenciais discursivos; costume poético; remanejamento textual.

Libros de mano de la tradición de Gregório de Matos y Guerra: la escenificación de referenciales discursivos en el aparato didascálico y la legibilidad doctrinal de los poemas

Resumen

Los títulos descriptivos que se escriben sobre los poemas copiados en libros de mano del Imperio Portugués entre los siglos XVI y XVII son denominados por los especialistas en las prácticas de lectura y escritura de las monarquías ibéricas "didascalias". El aparato didascálico ha sido comprendido por mucho tiempo como título al poema, de carácter supuestamente de autor, sin que los especialistas en la poesía del Siglo de Oro portugués se detuviesen en una lectura comparativa de ese tipo de paratexto por medio de una comparación de sus ocurrencias en diversos miembros de una misma tradición textual. En nuestro estudio se analiza la variación en textos poéticos de la tradición de Gregório de Matos y Guerra, la correspondiente alteración de la didascalia y la relación de las reubicaciones textuales con la costumbre de algunos géneros poéticos.

Palabras-clave: Gregório de Matos y Guerra; didascalia; referenciales discursivos; costumbre poética; reubicación textual.

¹ Este estudo é fruto do apoio do CNPq por meio de concessão de Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

(I)

O *Códice Asensio-Cunha*, hoje em dia depositado na Biblioteca Celso Cunha do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresenta como paratexto introdutório aos poemas recolhidos no primeiro volume a "Vida do Excelente Poeta Lírico, o Doutor Gregório de Matos e Guerra", de que há outras versões em membros da tradição codicológica gregoriana². Na versão contida no *Códice Asensio-Cunha*, assevera-se que o governador do Estado do Brasil, Dom João de Alencastre (1646-1707), como "secreto estimador das valentias" da Musa gregoriana, "entesourava-lhe as obras desparcidas". O verbo que se emprega para significar a recolha dos papéis do poeta baiano, "entesourar", é sinônimo de "juntar", "acumular" e "amontoar", mas não exprime o ajuntamento, acúmulo ou amontoamento de qualquer coisa: o entesouramento, etimologicamente, só pode ser o acréscimo de dinheiro e de riquezas, e, nesse sentido, o verbo torna os papéis do poeta metáfora da mais valia. Os papéis que Dom João de Alencastre faz reunir, porque não os recolhe sozinho, encontravam-se "desparcidos", em completa dispersão, e demandavam a urgente recolha para que se não perdessem. Se estavam "desparcidos", sendo, no entanto, "tesouro", é porque a vulgaridade e a desmemória impediam que se lhes atribuisse a valência que lhes era própria, o que faz o Governador, ao reconhecer sua excelência, por ser discreto.

Se se afirma que o Governador recolhia os poemas da Musa baiana; se se diz que os fazia recolher por outrem; se se declara que a dispersão dos papéis poéticos só é sofreada pelo agenciamento de Dom João de Alencastre, produz-se uma representação desse homem de armas, que soube ser amante das Letras, em que o seu discernimento opera a clivagem dos que reconhecem o valor por terem valor³. Se a Dom João de Alencastre, na "Vida", se lhe outorga a reputação de homem de juízo porque à sua perspicácia política se junta a perspicuidade de leitor e ouvinte, esta o faz, após ler e ouvir os poemas, copiá-los "por elegantes letras", sendo essa representação do Governador letrado "função da opinião" que se refrata também no discurso encomiástico do *Bios*. A prática de recolha e ordenamento de folhas volantes com sua posterior inscrição em livros de mão, de modo a evitar sua caducidade, são, na "Vida", "signo conspícuo de honra"⁴, que os letrados que a escrevem reconhecem pagando-lhe tributo ao reconhecê-la. É preciso atentar para a prática de mandar "copiar", em livros de mão, os poemas que se criam do poeta baiano, mas com "elegantes letras"; essa notícia torna a operação escriturária de que é mandatário dom João de Alencastre um análogo de suas outras atividades como Governador do Estado do Brasil e torna o discurso com que se abre, de forma exordial, a recolha dos poemas de Gregório de Matos e Guerra, autorização dessa mesma recolha, pois que memória e atualização daquela outra ainda e sempre memorável, produzida em palácio, modelo da ação.

Creemos poder ler essa notícia da recolha e inscrição de poemas atribuídos a Gregório de Matos e Guerra, contida na "Vida" – mesmo que Dom João de Alencastre nunca tenha coligido os poemas gregorianos e os haja mandado copiar –, como um índice

² MOREIRA, Marcello. *Critica textualis in caelum revocata? Uma proposta de edição e estudo da tradição de Gregório de Matos e Guerra*. São Paulo: Edusp, 2011, sobretudo o quarto capítulo.

³ HANSEN, João Adolfo. Discreto/vulgar: modelos culturais nas práticas de representação barroca. In: *Estudos Portugueses e Africanos*, Campinas, 1º semestre de 1991, n° 17, p. 29-57 [p. 31].

⁴ Idem, p. 31. Como diz João Adolfo Hansen, "a honra é o produto de uma relação de representações que, barrocamente, implica sempre o ver e o dizer, um testemunho e uma opinião sedimentados num juízo de valor".

da verossimilhança histórica de uma prática, aquela da circulação de poemas no Império Português, nos séculos XVI e XVII, por meio de folhas volantes, e sua posterior recolha, ordenação e inscrição em livros de mão.

A tradição manuscrita de Gregório de Matos e Guerra representa uma das mais produtivas nas Letras portuguesas dos séculos XVI e XVII, já que são poucos os poetas desses séculos cuja poesia foi preservada em um tão grande número de cancionários autorais, sendo mais comum a recolha da poesia quinhentista e seiscentista em volumes miscelâneos, o que também se dá com a poesia atribuída ao poeta baiano. Quando se fala da recolha e ordenamento das folhas volantes, fala-se em suma da transcrição dos poemas preservados nesses pedaços de papel para o interior de livros em branco, que são preenchidos na medida mesma em que os poemas avulsos neles são inscritos; contudo, não se copiam poemas nos livros de mão sem que haja critérios para o seu ordenamento, procedimento que garante a melhor disposição das peças poéticas no interior do volume.

Há dois procedimentos básicos que balizam a *dispositio* depois de determinados os gêneros poéticos que um dado livro de mão há de conter. Observemos em primeiro lugar como se procede à seleção dos poemas contidos em um tomo de uma coleção poética. Esta pode ser composta, por exemplo, de quatro tomos, e os poemas neles inscritos podem ser distribuídos pelos volumes considerando-se as duas grandes divisões retóricas do gênero epidítico, louvor e vitupério; após a repartição dos poemas em louvor e vitupério, promove-se em seguida a conjunção desse primeiro princípio de clivagem com outros mais, ora de tipo político (critérios estamentais como "clero", "nobreza" e "povo"), ora de tipo poético-genérico (poemas sacros, morais, jocosos, satíricos etc.). Desse modo, o primeiro tomo de uma coleção pode conter somente poemas elogiosos a membros do clero e da nobreza, e o segundo, vitupérios ao povo; ou o primeiro tomo de uma coleção pode conter somente sonetos, ordenados de acordo com sua relativa superioridade subgenérica, comparecendo desse modo primeiramente os sonetos sacros, depois os morais, em seguida os heroicos etc.⁵. Se a divisão dos poemas de acordo com sua pertença a louvor ou vitupério produz grandes unidades genéricas do ponto de vista retórico; se a divisão desses mesmos poemas de acordo com a pertença dos tipos neles figurados a um dado estamento político produz uma distinção deles segundo princípios políticos, essas grandes repartições são por seu turno complementadas em cada tomo componente de uma coleção pela existência de unidades discursivas cujos elementos constituintes, sonetos, décimas, liras etc., são reunidos por fazerem remissão a uma mesma suposta matéria, que as didascálias que os encimam indiciam. A seção que se segue deste artigo visa a demonstrar como as didascálias e o próprio sequenciamento dos poemas no interior de um livro de mão articulam conjuntamente o sentido dos poemas, dependendo este, por conseguinte, da disposição e da articulação que o aparato didascálico promove entre os textos poéticos.

⁵ Ver os diversos critérios de disposição de poemas no interior de livros de mão da tradição de Gregório de Matos e Guerra em: HANSEN, J. A.; MOREIRA, M. *Para que todos entendais*. Poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra. Letrados, manuscritura, retórica, autoria, obra e público na Bahia dos séculos XVII e XVIII. v. 5. São Paulo/Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da USP/CAPES-PROEX/Autêntica, 2013.

(II)

O que seriam as didascálias? Pode-se hipotetizar que são registros de leituras efetuadas. Não se deve, cremos, lê-las como reflexo de situações empíricas ou de sujeitos pré-constituídos, conquanto seu caráter indicial, sua aparente *dêixis*, resultante do recurso à nomeação de "lugar", "tempo" e "pessoa", produza uma cena em que são articulados esses *topoi* indeterminados, efetuados sempre em cada didascália como determinação deles. Essa articulação se efetua segundo costume da retórica antiga que prescreve o elenco de *loci a persona*, *loci a tempore* e *loci a loco* a serem preenchidos no ato de invenção. Eis, por exemplo, a didascália do primeiro soneto com que abre o livro *As Obras Poéticas do Doutor Gregório de Matos e Guerra Divididas em 4 Tomos*: "A D. Angela hũa das trez filhas de Vasco de Souza de Paredes, e sua m.^{ca} D. Victoria, de tão rara formosura, que D. João de Alencastro q.^{do} foy deste governo para Lisboa, levou com sigo hum retrato seo".

Esse preenchimento atende sempre ao decoro do gênero do poema que se segue à didascália, podendo-se dizer de forma genérica que a comicidade do poema implica por necessidade a comicidade da didascália e da representação do caráter, lugar e tempo nela particularizados, e, inversamente, o elogio implica na didascália o emprego de tópicos elogiosas. Assim, no soneto com que principia o livro de mão intitulado *As Obras Poéticas do Doutor Gregório de Matos e Guerra Divididas em 4 Tomos* e cujo *incipit* é "Não vira em minha vida a formozura", não há referência à sua suposta matéria, pois a dona cuja beleza é sol trajado em criatura e anjo mentido em mulher – lugares comuníssimos do elogio petrarquista – não tem nome, podendo ser Laura, Clóri, Anarda e até mesmo Ângela. A didascália que lhe é antecedente efetua a particularização do retrato poético encomiástico não só por remissão à musa que inspira o cantar, "Ângela", mas sobretudo por circunscrição ainda mais evidente da matéria pelo recurso ao *topos gens*, com particularização do tronco de que o divino rebento deriva: Vasco de Souza de Paredes, homem bom da cidade da Bahia, e sua mulher, Dona Vitória. A agudeza do letrado que compõe a didascália se evidencia ao desvelar o nome do Anjo que se apresentou ao poeta, sendo ele, o nome, ao mesmo tempo, uma antonomásia – Ângela é o anjo – e uma categoria hiperinclusiva, pois Ângela é anjo e anjo sempre *Angelo*, em regime discursivo de equivalências poliglóticas.

A amplificação das agudezas do poema se dá no aparato e por meio dele, mas para que seja entendida é preciso analisar o poema. Retrato petrarquista da "rara formosura" de que se fala na didascália, principia o poema pela oposição entre as esferas do ver e do ouvir: não se via a formosura, mas se ouvia falar dela cada dia ("Não vira em minha vida a formosura/ouvia falar nela cada dia,"); há outra oposição que se dá entre o pretérito mais que perfeito do "não ver" a formosura, e o pretérito imperfeito do "ouvir falar" dela; é o contínuo ouvir, mas não o ver, o que incita o poeta a querer ver; pode-se chegar a ver o que não se vê, mas o que se ouve; o que move o olho a ver é o que chega aos ouvidos e o ver a pintura não é vê-la própria e muda, mas o vê-la imprópria e falante ("e ouvida me incitava, e me movia/a querer ver tão bela architectura:"). No segundo quarteto, assevera-se que se a viu, a formosura, "Hontem [...]", para desventura de quem a vê. Mas como se a vê? A rara formosura se apresenta como Sol, trajado em criatura, e como Anjo, mentido em mulher; ambas as metáforas representantes da amada são fonte de luz de extremada radiância, e, como consequentes do segundo quarteto do ponto de vista lógico se nos apresentam os versos do segundo terceto, em que, apostrofando os olhos, brecha por que penetram os raios de intensa luz que matam, pede-lhes o poeta que ceguem por defendê-

lo: "Olhos meus, disse então por defender-me; se a beleza hei de ver para matar-me,/ antes olhos cegueis, do que eu perder-me". A rara formosura não pode ser objeto da visão, não é propriamente perceptual, pois sendo luz, condição de possibilidade do ver, é tão pura e intensa fulgurância que acaba por ofuscar o órgão do ver, e, nesse sentido, só pode ser apreendida por seu análogo humano, a sindérese, que opera as sínteses retórico-dialéticas do juízo: é essa mulher pintada com a tinta da pena e fruto do engenho que Dom João de Alencastre, verossimilmente, leva do Estado do Brasil para o Reino, quiçá em um dos livros que mandara abrir em palácio.

O pôr em circulação o soneto por meio de livro de mão ou ainda de folha volante – pois Dom João de Alencastre as recolhera e mandara recolhê-las –, que são levados do Estado do Brasil para o Reino, refrata a circulação de outros produtos no âmbito do Império Português, como o açúcar. Este é produzido no Estado do Brasil e levado para Portugal, donde é mandado para o restante da Europa, e, nesse sentido, adoça o paladar do mundo. Lembremo-nos de que Manoel Botelho de Oliveira já dissera que, no Brasil, empório de Portugal, se produzia o que era mais agradável ao paladar das musas, o açúcar, o que as movera, inclusive, a mudar de domicílio, vindo da Metrópole para a Colônia onde passaram a destilar seu melífero ou açucarado canto⁶. Encenar na didascália a apropriação do poema por um Governador do Estado do Brasil, cabeça deste Estado, é destiná-lo ao juízo de melhores, é produzir a figuração do destinatário a quem se o destina, o que implica a publicação escrital que se quer restrita, porque dada entre "entendidos": como diz João Adolfo Hansen, a agudeza prudencial "se evidencia [...] na prática barroca de evitar a publicidade da produção cultural, por parte de poetas discretos, que preferem vê-la correr em manuscritos nos círculos da intimidade, impedindo-se assim a sua generalização e apropriação por vulgares"⁷.

Pode-se dizer também que ao constituir o Governador do Estado do Brasil como destinatário discreto do poema – discreto a ponto de se incumbir (como o noticia a "Vida", notícia essa que devia ser difusa entre os letrados que formaram a primeira recepção dessa poesia na cidade da Bahia e no Reino, onde ela também circulou) não só de sua recolha, ordenação e inscrição em livros de mão, mas também de sua difusão pelo Império, trasladando-a à margem europeia do Atlântico –, constitui-se a cabeça do Estado ou o *caput potestatis* como juízo ou critério que autoriza o poeta e sua poesia, devendo os demais membros do corpo político seguir o ordenamento dessa *recta ratio*. Desse modo, a didascália encena um destinatário privilegiado, mas um destinatário que se constitui como destinatário por reconhecer na poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra a "engenhosidade dos 'achados' da invenção e a arte de figurá-los" por meio de metáforas maravilhosas, fruto da "fantasia aguda que resulta do cálculo de um juízo prudente"⁸; seu exemplo implica a emulação de sujeitos em posição subordinada, que almejam os signos de distinção tal como significados na representação. O levar poema em algibeira, o ter codicilo ou pequenos cadernos de folhas dobradas ajuntadas no bolso, e o ter livros manuscritos, copiados com belas letras, eram traços caracterizadores do ócio cortesão⁹,

⁶ OLIVEIRA, M. B. de. *Música do Parnaso dividida em quatro coros de rimas portuguesas, castelhanas, italianas e latinas* [...]. Lisboa: Miguel Manescal, 1705, "dedicatória".

⁷ HANSEN, J. A. Op. cit., 1991, p. 38.

⁸ HANSEN, J. A. A doutrina do engenho poético no século XVII. In: LINDO, L. A., SEABRA FILHO, J. R.; FRANCO, M. A. (Org.). *Atas da III Semana de Filologia da USP*. São Paulo: FFLCH-USP, 2010. p. 110-125 [p. 111].

⁹ Ver: HOBBS, M. *Early Seventeenth-Century Verse Miscellany Manuscripts*. Worcester: Scolar Press, 1992.

que encontrava no tempo do prelo sua replicação nos pequeninos formatos que emulavam manuscritos¹⁰, sendo Dom João de Alencastre espelho em que se devem mirar os outros.

O segundo soneto copiado em *As Obras Poéticas do Doutor Gregório de Matos e Guerra Divididas em 4 Tomos* é encimado por didascália que remete à mesma matéria do soneto anterior, Dona Ângela ("A mesma D. Angela"), e é amplificação de lugar argumentativo do soneto anterior, desenvolvendo a tópica do anjo mentido em mulher. O primeiro verso principia com o reforço da equivocidade sígnica, fruto da perspicácia do poeta, que opera o ornato dialético ao explorar a identidade homófona e semântica de substantivos próprios e comuns – *angelo/Ângela/anjo* –, propondo que o ser anjo no nome implique por necessidade o ser anjo, já que a ideia geral é realidade de que deriva serem realidade suas espécies; essa proposição é contrária àquela, de base nominalista, que alvitra "se a ideia geral não é mais que um nome, a verdadeira realidade se encontra nos indivíduos que constituem a espécie". No poema, há a materialidade da voz, sua espessura, evidente na *actio* ou récita, e o *flatus vocis* (realidade concreta para os filósofos realistas) produz o equívoco anjo/Ângelo(a), que é na linguagem de base realista a verdade da angelitude, e condição de realidade de sua posterior especificação (Ângelo [a]). Esse complexo ornato dialético está em clara oposição a uma visada nominalista, que proporia, por exemplo, em uma interpretação triteísta do dogma da Trindade, que em Deus, como na humanidade e como nas espécies criadas, "são os indivíduos que são reais". O terceiro soneto copiado no livro que ora se analisa também tem como suposta matéria Dona Ângela, e é, assim como o segundo, amplificação de lugar comum do primeiro soneto, ou seja, daquele que assevera ser a cegueira condição de salvação para aquele que vê a radiância da amada: "Se hade vervos quem hade retratarvos/E he forçoso cegar quem chega a vervos,". Esses três sonetos são articulados no interior do volume em que comparecem não apenas pelas didascálias, mas também pela disposição que se lhes dá, pois eles podem não ser copiados de forma sequenciada, bastando para tanto lê-los no *Códice Asensio-Cunha*, em cujo interior se nos apresentam em uma outra articulação¹¹.

Ainda no livro *As Obras Poéticas do Doutor Gregório de Matos e Guerra Divididas em 4 Tomos*, afirma-se em sua página de rosto que nele se contém "obras sacras, Jocosarias, e satíricas, que a brevidade não permittio separar"; o que quer dizer exatamente "que a brevidade do tempo não permittio separar"? O livro, como já se viu, abre com um soneto, e embora nele haja a inscrição de poemas pertencentes a muitos outros gêneros líricos, os sonetos formam um bloco introdutório coeso e coerente, em que se sucedem uns aos outros 109 desses poemas, nenhum deles pertencendo ao gênero satírico, com, quiçá, uma exceção, "Triste Bahya! Oh quam dissemelhante". Pode-se desde já questionar a alegada falta de ordem dos poemas no livro, implicada na expressão "não permittio separar"; se não houve tempo de separar os poemas pondo-os em ordem para dispô-los melhor no interior do volume, como 109 sonetos vêm "separados" das outras peças poéticas, pertencentes a outros gêneros? Afirma-se na página de rosto do livro que a brevidade do tempo foi causa para que nele se fizessem presentes entre outras coisas poemas sacros, satíricos e jocosarias sem a devida separação ou ordem – pois uma coisa evidentemente implica a outra –, mas os 109 sonetos que abrem o livro não são satíricos nem jocosos, antes formam um conjunto de textos graves, uns mais, outros

¹⁰ FEBVRE, L.; MARTIN, H.-J. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Editora UNESP/HUCITEC, 1992.

¹¹ HANSEN, J. A.; MOREIRA, M. *Gregório de Matos. Poemas atribuídos: Códice Asensio-Cunha*. v. 4. São Paulo/Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da USP/CAPES-PROEX/Autêntica, 2013.

menos, atendendo-se à noção de *gradatio*, o que leva o compilador e organizador do volume a constituir internamente ao conjunto de sonetos muitos subconjuntos, que formam subunidades relativas ou por um referencial discursivo comum e suposto, evidente nas didascálias que os encimam, ou por pertencerem a um subgênero do soneto, tais como "sacro", "moral" etc., ou ainda por uma conjunção desses dois procedimentos de classificação. Nesses subconjuntos, há aqueles que são menos graves e que têm como matéria o elogio da *Donna Angelicata* (sonetos de 1 a 7); há que os tratam do *contemptus mundi* e da efemeridade de tudo, em que a tópica do *tempus fugit* é central, de que participa o já citado poema "Triste Bahia! Oh quam dissemelhante". Este poema se articula intertextualmente com os sonetos que imediatamente o antecedem e sucedem, articulação essa fruto da *dispositio* própria do livro de mão que ora se analisa; essa articulação vincula poemas que têm como matéria o luto pela morte sobretudo de rebentos – embora haja no conjunto os que tratam da morte de amigos do poeta e também daquela de autoridades eclesiásticas e civis –, copiados no códice a partir do soneto de número 56, com sonetos que têm como matéria o desengano e o *contemptus mundi*.

Os sonetos agrupam-se, como já se disse, em unidades textuais que remetem a uma mesma suposta matéria, particularizada por um índice, que pode ser simplesmente um nome – a infanta Izabel Luísa Josefa, o filho do poeta etc. –, ou formam sequências que tratam de matéria generalíssima: *contemptus mundi*. Leiam-se as seguintes didascálias e *incipit* em que se evidenciam os agrupamentos produzidos pela *dispositio* e pelo aparato didascálico: 1) Composições de número 56 a 58 (morte de infanta portuguesa) – 56, Sentimentos del Rey D. Pedro II na morte da Princeza Izabel Luiza Jozefa sua filha primogenita [Se a darte a vida a minha dor bastara,], 57, A mesma Sn.^{ra} Princeza com reflexão no Soneto fl. 56 feito ao seo nascimento; que acontecera em dia de Reys [Bem disse eu logo que ereis venturosa], 58, Ao mesmo assumpto [Nascestes bela, e fostes entendida]; 2) composição de número 59 (morte de rainha) – 59, À morte da Rainha D. Maria Francisca Isabel de Saboya, sucedida no anno de 1683 [Hoje pó, hontem Deidade Soberana:]; composição de número 60 (morte de religioso) – 60, À morte do Arcebispo da B.^a D. Fr. Manoel da Ressurreição que faleceo de hũa febre maligna no Seminario de Belem, andando em vizita [Neste tumulto à cinzas reduzido]; composição de número 61 (morte de aristocrata) – 61, À morte do Marquês de Marialva, Gen.^{al} das armas Portuguezas sobre as palavras da Escritura 2^o Reg. Cap. 3 *Scindite vestimenta vestra, et accingimini saccis, et plāgite ante Exequias Abner* [Quando a morte de Abner David sentia]; composições de número 62 a 65 (morte de aristocrata) – 62, À morte do Conde do Prado acontecida no mar, quando com o Marquez das Minas seo Pay, se recolhia para a Corte do governo da Bahia [Do Prado mais ameno a flor mais pura], 63, Ao mesmo Assumpto [Em essa de cristal, campanha errante], 64, Ao mesmo Assumpto [No Reyno de Neptuno submergido], 65, Al mesmo Assunto [Nasce el Sol de los astros prezidente]; composições de número 66 e 67 (morte de aristocrata) – 66, A Mathias da Cunha, falecendo, cheyo de merecimentos no governo da Bahia em 24 de outubro de 1688 [Teo alto esforço, e valentia forte], 67, Ao mesmo Assumpto [Quem hade alimentar de luz o dia?]; composições de número 68 e 69 (morte de homem bom) – 68, À morte de Afonço Barboza da Franca, Mancebo Generozo da principal nobreza da Bahia, e muito amigo do P.; que fala nele na 2^a decima da obra fl. _____. [Quem poderá do pranto soçobrado,], 69, Ao mesmo Assumpto [Alma gentil, espirito generoso,]; composição de número 70 (morte de homem bom) – 70, À morte violenta de Joze de Mello Sobr. do Arcebispo D. João Franco de Oliv.^a [Brilha em seo auge a mais luzida estrela,]; composição de número 71 (morte de rebento de família principal) – 71, A Francisco

Pereyra de Azevedo morrendo-lhe huma Neta no dia, em que lhe nasceo hum Neto [Até vir a manham serena, e pura]; composição de número 72 (morte de rebentos de família principal) – 72, Nascendo a Manoel Ferreira de Veras homem honrado em Pernambuco hum filho, que logo morreu, e foy sepultado na Igreja dos Prazeres, faleceu ao mesmo tempo hũ seo Irmão [Hum prazer, e hum pezar quase hermanados,]; composições de número 73 e 74 (morte do filho do poeta) – 73, Chora o Poeta a morte de hum seo filho de tenra idade [Querido Filho meo, ditozo espirito], 74, Ao mesmo Assumpto [Na Flor da idade à morte te rendeste]; composições de número 75 a 78 (morte de rebento de família principal) – 75, À morte de D. Thereza formozissima Donzela, hũa das trez celebradas filhas de Vasco de Souza de Paredes [Astro do Prado, estrela nacarada], 76, Ao mesmo Assumpto [Flor em botão nascida, e já cortada], 77, Pertende moderar o excessivo sentimento de Vasco de Souza de Paredes na morte da dita sua Filha [Sobolos Rios, sobolas Torrentes], 78, Pondera no mesmo sujeito as valentias do amor, que mais se aviva com a separação da causa contra a regra de Aristoteles universalmente recebida [Errada a concluzão hoje conheça]; composição de número 79 (*tempus omnia vincit e contemptus mundi*) – 79, À instabilidade das cauzas do Mundo [Nasce o sol, e não dura mais que hum dia]; composições de número 80 e 81 (*contemptus mundi* e desengano) – 80, Problema: Se he mayor a perda do bem, que chegou a possuir-se; ou a do que faltou na esperança. Defende-se o bem já possuído [Quem perde o bem, que teve possuído,], 81, Defende-se o bem que faltou nas ânsias de esperado, pelos mesmos consoantes [O bem que não chegou ser possuído]; composições de número 82 a 84 (*contemptus mundi* e retiro) – 82, À vida solitária, ultimo paradeiro de varoens prudentes [Ditoso tu, que na palhoça agreste], 83, Ainda retirado da Corte, festeja o P. com jubilos alegres a sua prudente resolução [Ditozo aquele, e bem aventurado,], 84, Segue neste soneto a maxima de bem viver, que he involver-se na confusão dos nescios para passar melhor a vida [Carregado de mim ando no Mundo,]; composição de número 85 (*contemptus mundi*) – 85, À Cidade da Bahia [Triste Bahya! Oh quam dissemelhante]; composição de número 86 (*contemptus mundi* e instabilidade das coisas) – 86, No fluxo, e refluxo da maré encontra o Poeta novo incentivo a seos prazeres [Seis horas enche, e outras tantas vaza].

Como se pode entender a partir do exposto, a disposição produz várias unidades textuais em cada livro de mão, sendo aquelas constituídas por remissão a um mesmo suposto referencial discursivo as mais abundantes, sempre ocorrendo intracodicilarmente. Pode-se dizer que os muitos tipos de disposição da poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra nos livros de mão constituintes de sua tradição textual são fruto da recepção contemporânea da produção e primeira circulação dessa poesia, e ensina-nos muito sobre como se deu a recepção desses poemas nos séculos XVII e XVIII na cidade da Bahia e do Reino, sugerindo-nos de forma historicamente verossímil como reconstituir sua legibilidade primeira.

As Obras Poéticas do Doutor Gregório de Matos e Guerra Divididas em 4 Tomos

Sonetos

A D. Angela hũa das trez filhas de Vasco de Souza de Paredes, e sua m.^{er} D. Victoria, de tão rara formosura, que D. João de Alencastro q.^{do} foy deste governo para Lisboa, levou com sigo hum retrato seo.

1

Não vira em minha vida a formosura,
ouvia falar nela cada dia,
e ouvida me incitava, e me movia
a querer ver tão bela architectura:

Hontem a vi por minha desventura
na cara, no bom ar, na galhardia
de huma mulher, que em Anjo se mentia;
de hum Sol, que se trajava em criatura:

Matem-me, disse eu vendo abraçar-me,
se esta a couza não he, que encarecer-me
saiba o mundo, e tanto exagerar-me:

Olhos meus, disse então por defender-me;
se a beleza hei de ver para matar-me,
antes olhos cegueis, do que eu perder-me.

A mesma D. Angela

2

Anjo no nome, Angelica na cara!
Isso he ser flor, e Anjo juntamente:
Ser Angelica flor, e Anjo Florente,
Em quem, se não em vós, se uniformara:

Quem vira huma tal flor, que a não cortara,
Do verde pé, da rama florecente;
E quem hum Anjo vira tão luzente,
Que por seo Deus o não idolatrara?

Se pois como Anjo sois dos meos altares,
Foreis o meo Custodio, e a minha goarda,
Livrara eu de diabolicos azares.

Mas vejo, que por bela, e por galharda,
Posto que os Anjos nunca dão pezares,
Sois Anjo, que me tenta, e não me goarda.

A mesma Dama: He tradução de outro Soneto, composto por Felipe 4º Rey de Hespanha.

3

Se hade vervos quem hade retratarvos
E he forçoso cegar quem chega a vervos,
Sem agravar meos olhos, e ofendervos,
Não hade ser possivel copiarvos.

Com neve, e rozas, quis assemelharvos,
Mas fora honrar as flores, e abatervos;
Dous Zaphiros por olhos quis fazervos;
Mas quando sonhão eles de imitarvos:

Vendo que a impossíveis me aparelho,
Desconfiei da minha tinta impropria,
E a obra encomendey a vosso espelho:

Por que nele com luz, e cor mais propria
Sereis, se não me engana o meo concelho,
Pintor, pintura, original, e copia.

REFERÊNCIAS

FEBVRE, L.; MARTIN, H.-J. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Editora da UNESP/HUCITEC, 1992.

GUERRA, G. D. M. e. *As Obras Poéticas do Doutor Gregório de Matos e Guerra Divididas em 4 Tomos*. Bahia: 1775.

HANSEN, J. A. Discreto/vulgar: modelos culturais nas práticas de representação barroca. In: *Estudos Portugueses e Africanos*, Campinas, n. 17, p. 29-57, 1. sem. 1991.

_____. A doutrina do engenho poético no século XVII. In: LINDO, L. A.; SEABRA FILHO, J. R.; FRANCO, M. A. (Org.). *Atas da III Semana de Filologia da USP*. São Paulo: FFLCH-USP, 2010. p. 110-125.

HANSEN, J. A.; MOREIRA, M. *Gregório de Matos. Poemas atribuídos: Códice Asensio-Cunha*. v. 4. São Paulo/Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da USP/CAPES-PROEX/Autêntica, 2013.

HANSEN, J. A.; MOREIRA, M. Para que todos entendais. Poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra. Letrados, manuscritura, retórica, autoria, obra e público na Bahia dos séculos XVII e XVIII. v. 5. São Paulo/Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da USP/CAPES-PROEX/Autêntica, 2013.

HOBBS, M. *Early Seventeenth-Century Verse Miscellany Manuscripts*. Worcester: Scholar Press, 1992.

MOREIRA, M. *Critica textualis in caelum revocata? Uma proposta de edição e estudo da tradição de Gregório de Matos e Guerra*. São Paulo: Edusp, 2011.

OLIVEIRA, M. B. de. *Música do Parnaso dividida em quatro coros de rimas portuguesas, castelhanas, italianas e latinas [...]*. Lisboa: Miguel Manescal, 1705, "dedicatória".

Recebido em: 13/10/2016

Aprovado em: 29/11/2016

O conceito de arquetônica na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica

Inti Anny Queiroz

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

inti.queiroz@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1506>

Resumo

Nossa reflexão busca abordar o conceito de arquetônica a partir de um olhar historiográfico, filosófico e dialógico, desde sistemas filosóficos anteriores, para, com isso, compreender como esse conceito se estabelece nas obras de Mikhail Bakhtin, teórico ao qual nos filiamos nesta pesquisa. Na primeira parte deste artigo, abordaremos o conceito de arquetônica em Aristóteles e Immanuel Kant. Na segunda parte, analisaremos o conceito em Bakhtin, buscando assim demonstrar como foi construído na reflexão do filósofo.

Palavras-chave: arquetônica; filosofia da linguagem; ética.

The architectonic concept in Bakhtin's theory: historiographical, philosophical and dialogic approach

Abstract

Our reflection seeks to address the architectonic concept based on historiographical, philosophical and dialogic approaches, from previous philosophical systems to, thereby, understand how this concept is established in the works of Mikhail Bakhtin, the theorist to whom we join in this research. In the first part of this paper, we discuss the architectonic concept in Aristotle and Immanuel Kant. In the second part, we analyze the concept in Bakhtin's works, thus seeking to demonstrate how it was built in his philosophical reflections.

Keywords: architectonic; philosophy of language; ethics.

Introdução

O *Dicionário de filosofia*, do filósofo espanhol Ferrater Mora (2000, p. 195), traz em seus verbetes um longo descritivo do conceito de arquetônica em que traça historicamente um percurso de suas significações. De acordo com Ferrater Mora, o conceito é de ordem filosófica e em boa parte dos casos está relacionado à sistematização de cada método filosófico em si e às reflexões da ética e da filosofia moral. Ele foi utilizado ao longo da história da filosofia por diversos filósofos antigos e modernos.

Por conta da proposta deste estudo, que busca demonstrar a construção do conceito da arquetônica na obra do russo Mikhail Bakhtin, achamos pertinente tratar inicialmente o conceito a partir de dois renomados filósofos, Aristóteles e Kant. Em seguida, partiremos para o foco principal deste estudo, a arquetônica na obra do pensador russo.

A arquetônica em Aristóteles e Kant

Aristóteles emprega o conceito de arquetônica de formas distintas e em diversas partes de seu tratado *Ética a Nicômaco* (1985), considerada a obra fundadora da ética enquanto ciência prática, e que busca “o estudo das vidas felizes de contemplação e de liderança política, das virtudes, da amizade e do prazer.” (COOPER, 2010, p. 439). O filósofo grego considera que “certas artes estão subordinadas a outras de acordo com a relação entre meios e fins [...] e o bem parece pertencer à arte principal e verdadeiramente mestra ou arquetônica” (FERRATER MORA, 2000, p. 195). A arte, entendida pelos gregos como ciência e o princípio de bem diretamente relacionado ao conceito de arquetônica, indica que esta tem um caráter de “saber organizador”, estando diretamente relacionada ao todo da reflexão aristotélica na obra *Ética a Nicômaco*, isto é, à ética. O conceito de arquetônica pode ser considerado fundamental, por ser evidenciado logo nas primeiras linhas, traduzido em português como a “arte principal” de que todas as outras artes ou ciências práticas teriam finalidade. Esta é definida por Aristóteles como a ciência política entendida de forma ampla.

O filósofo grego inicia a obra tratando da questão principal da *Ética* em que todas as ações “visam a algum bem” e como “há muitas atividades, artes e ciências, suas finalidades também são muitas”, porém, as finalidades das principais “devem ter precedência sobre as finalidades das outras”. Tal finalidade suprema deve ser o bem e o “melhor dos bens” e este é o objeto da ciência (arquetônica) soberana e predominante sobre tudo, relativa à ciência política. Esta determina quais seriam as demais ciências e suas finalidades e quais devem ser estudadas numa cidade. A finalidade deste bem serve para um indivíduo e até mesmo para sua família, mas é ainda mais nobre e completa se servir especialmente à comunidade e à cidade. A finalidade suprema do bem é o bem viver que também pode ser traduzido como a felicidade (*eudaimonia*) e é o objeto da ciência (arquetônica) que engloba todas as ciências práticas.

Esta ciência suprema foi definida desde Platão como a ciência política num sentido mais amplo, porém, é só em Aristóteles que esta é estabelecida como arquetônica e visa o bem viver em comunidade. Para Aristóteles, o conjunto das ciências práticas que visam os costumes, a ética e a política compõe a ciência política no sentido amplo e representa a “filosofia das coisas humanas”, também conhecida como a sabedoria prática compreendida de um modo mais amplo. Para Aristóteles, a ética estava subordinada à política, pois o ser que age no mundo enquanto ato individual só existe de fato na vida em sociedade.

O leitor não deve estranhar que Aristóteles diga política e não ética. Para o Estagirita, a ética tratou da ação e do bem no âmbito do indivíduo, é apenas uma ciência prática acessória e subordinada à política, a ciência prática maior; na medida em que o ser humano é um animal político, isto é, tem sua essência e se atualiza e realiza-se em ato (*energeia*) exclusiva e necessariamente na vida em sociedade no estado, o bem mais excelente, o nobre e o justo acabam por ser objetos da política e não da ética. Ontologicamente, o indivíduo isolado não é, não existe, embora exista biologicamente e psicologicamente, determinando a necessidade da ética. (BINI, 2007, p. 38).

O filósofo alemão Immanuel Kant utilizou o conceito de arquetônica no penúltimo tópico do último capítulo de sua importante obra *Crítica da razão pura* (1781). O tópico intitulado “A arquetônica da razão pura” é iniciado com a seguinte reflexão “Por arquetônica eu entendo a arte dos sistemas.” (KANT, 2012, p. 600). A arquetônica para Kant é antes de tudo a arte de construção desse novo sistema filosófico que parte dos conhecimentos da razão pura. Porém, deve ser considerada também um sistema organizador das categorias da razão humana, isto é, a arquetônica seria um sistema organizador das categorias da razão pura independentes de experiência, isto é, *a priori*. A arquetônica é a “doutrina do científico em nosso conhecimento geral” (KANT, 2012, p. 600), faz parte da doutrina do método (transcendental) e “contém o fim e a forma do todo que lhe é congruente” (idem), isto é, arquetônica é a parte formal de uma ideia da razão pura que dá forma à razão prática.

Por arquetônica eu entendo a arte dos sistemas. Uma vez que a unidade sistemática daquilo que o conhecimento comum transformou primeiramente em ciência, isto é, fazendo de um mero agregado daquele um sistema, a arquetônica é a doutrina do científico em nosso conhecimento em geral e pertence necessariamente, portanto, à doutrina do método. [...] Por sistema, contudo, eu entendo a unidade dos conhecimentos diversos sob uma ideia. Este é o conceito racional da forma de um todo, na medida em que por meio dele sejam determinados *a priori* tanto o âmbito do diverso como a posição das partes entre si. Assim, o conceito científico da razão contém o fim e a forma do todo que lhe é congruente. [...] A ideia necessita de um esquema para sua realização, de uma essencial diversidade e ordem das partes que tenha sido determinada *a priori* a partir do princípio do fim. O esquema que não é projetado segundo uma ideia, mas empiricamente, fornece uma unidade técnica, ao passo que aquele que só surge em decorrência de uma ideia (onde a razão fornece os fins *a priori* e não os espera empiricamente) funda uma unidade arquetônica. (KANT, 2012, p. 600-601).

Kant propõe a criação de um sistema de filosofia como uma disciplina por meio de um novo método que depende inicialmente apenas da ideia e que será organizado arquetonicamente e assim comporá um sistema teórico e doutrinal. Das faculdades humanas parte o sistema das críticas da razão pura e prática. Enquanto isso, do sistema doutrinal surgem a natureza e os costumes ou liberdades. Kant busca respostas para uma série de perguntas feitas ao longo de toda *Crítica da Razão Pura* e, com isso, propõe construir esse novo método da doutrina transcendental. É possível dizer que, para ele, a arquetônica é base estrutural-formal de seu sistema de razão pura e traz consigo, como parte do todo, a ideia moral máxima e esta, como independente de experiência, está na razão pura. Entretanto, ainda que esta ideia seja parte da razão pura, é na razão prática que está de fato em diálogo com a ética, com a realização de uma moral na vida prática ou como ele trata em sua metafísica dos costumes. Ao compreender a arquetônica como a “arte dos sistemas” da razão pura, Kant demonstra que, para ele, ao contrário de Aristóteles, a arquetônica é parte da estrutura formal do conhecimento científico. A matéria resultante desse pensamento está condicionada ao que vem *a posteriori*, às experiências, à vida. A razão pura e a razão prática são momentos relativamente autônomos. Sua visão formal da arquetônica, pensada na razão pura, isto é, *a priori*, nos leva a seu diálogo com Aristóteles que, ao contrário dele, compreendia a arquetônica como uma faculdade suprema, mas que era também adquirida ao longo do tempo a partir das práticas.

Para o entendimento da arquitetura kantiana, é necessária a compreensão do todo da obra, incluindo não apenas as três críticas, mas também as obras: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e a *Metafísica dos Costumes*. O entrelaçamento de conceitos previstos em seu sistema é a cada obra detalhado, cuidadosamente explicado e inserido em seu sistema filosófico. A arquitetura deve ser pensada em Kant como a “arte dos sistemas”, ou como “a teoria do que existe de científico no nosso conhecimento em geral” (LALANDE, 1999, p. 88). A arquitetura do sistema filosófico kantiano pode ser entendida tanto como a arte de construir racionalmente um sistema filosófico científico, quanto a ideia do todo da razão humana que compreende este sistema científico geral (e neste caso também, como em Aristóteles, uma ciência suprema ou faculdade dominante).

A razão humana é por sua natureza arquitetônica, considera todos os conhecimentos como pertencentes a um sistema possível e por isso permite também somente aqueles princípios que pelo menos não tornem um conhecimento projetado incapaz de coexistir, em qualquer sistema, com outros em conjunto. (KANT, 2012, p. 397).

A arquitetura em Bakhtin

Mikhail Mikháilovitch Bakhtin era estudante recém egresso do curso de estudos clássicos na então Universidade de Petrogrado quando publicou o pequeno texto “Arte e responsabilidade” (doravante AR), na revista *O dia da arte* em 1919. Neste breve ensaio, Bakhtin inicia a reflexão sobre o que viria a ser o conceito, ao pensar na arquitetura como algo que relaciona no ser a ética (vida) e a estética (arte/criação): “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2010b, p. XXXIV). No texto, o conceito de arquitetura ainda não aparece, porém, o breve texto já prepara o leitor para a base do conceito, largamente abordado em sua obra seguinte *Para uma filosofia do ato responsável*, escrita entre os anos 1920-21. Especialistas na teoria bakhtiniana afirmam que AR abre o projeto de um livro de filosofia moral nunca concluído e publicado, que incluiria este e outros dois textos do período: *Para uma filosofia do ato responsável* e *O autor e a personagem na atividade estética*. Bakhtin abre AR falando sobre o que seria a arquitetura mesmo sem usar essa expressão.

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unidos apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras. Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. [...] O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. [...] Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade. (BAKHTIN, 2010b, p. XXXIII-XXXIV).

É relevante perceber que, no trecho acima, Bakhtin opera com duas importantes categorias amplamente trabalhadas em Kant, o tempo e o espaço. No entanto, ele evidencia que essas categorias na forma kantiana são categorias mecânicas quando estão unidas numa relação externa, isto é, em Kant são apenas de ordem formal e lógica.

Assim, estas não penetram a “unidade interna do sentido” que se dá no ser em ato e situado historicamente. Para Bakhtin, esta “penetração” acontece de forma prática, no ato, enquanto para Kant apenas na razão pura. O teórico russo retoma as categorias kantianas e as une com a unidade interna do sentido que está contida no ser, através de seu lugar único no mundo, um lugar que é espacial e exotópico, temporal e histórico, e pleno de valores axiológicos da relação deste ser com o mundo.

No último período de AR, Bakhtin evidencia que “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.” (BAKHTIN, 2010b, p. XXXIV). É possível dizer que arte (compreendida por Bakhtin como algo concreto e esteticamente realizado pelo homem) e vida (como algo dado e de ordem ética), devem tornar-se, isto é, realizar um movimento de processo para algo transformado, que é “singular em mim” por meio do meu ser, “na unidade da minha responsabilidade”. Somente eu, do lugar que ocupo, respondo por meus atos e sou responsável por eles e assim construo novas possibilidades para a arte e para a vida. Esse processo de “dever tornar-se”, isto é, de transformação de algo que já existe em algo novo, pressupõe o que Bakhtin trabalhará detalhadamente em sua obra seguinte *Para uma filosofia do ato responsável* (doravante PFA).

Em PFA, os três momentos essenciais da arquitetônica de Bakhtin aparecem a todo instante, os valores, o tempo e o espaço, mas é o produto da atividade estética e seu sentido no mundo da vida que motivam o texto desde o início.

Também a atividade estética não consegue ligar-se a esta característica do existir (ser) que consiste na sua contingência e no seu caráter de evento aberto; e o produto da atividade estética, no sentido que lhe é próprio, não é o existir em seu efetivo devir, e, no que concerne à sua existência, ele se integra no existir mediante o ato histórico de uma ativa percepção estética. [...] Somente na sua totalidade, tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento [...] é incorporado na unidade singular do existir que vai se realizando. (BAKHTIN, 2010d, p. 41-42).

Bakhtin continua o texto tratando de um ponto essencial no entendimento tanto deste quanto de AR quando fala das diferenças dos mundos da vida e da cultura. Para ele, o mundo da cultura é “o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um” (BAKHTIN, 2010d, p. 43), isto é, o mundo de nossas atividades individuais, singulares. Já o mundo da vida é aquele em que “tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre”. (idem, p. 43). No ato-evento do existir, o ser “reivindica a completa e definitiva autodeterminação na unidade de um determinado domínio do sentido – da ciência, da arte, da história” (idem, p. 42). Sua exposição busca, em boa parte das vezes, refutar as teorias de Kant que é nomeado abertamente ou mesmo retomado pela expressão “pensamento teórico”. Um dos pontos centrais dessa refutação é a questão do dever do ser em seu ato responsável. O dever é visto por Bakhtin como um dos aspectos que nos levam à arquitetônica.

Não existe um dever estético, científico e, ao lado deles, um dever ético: há apenas o que é estética, teórica e socialmente válido e ao qual se pode agregar um dever a respeito do qual todas estas validades são de caráter técnico, instrumentais. Tais posições adquirem sua validade no interior de uma unidade estética, científica sociológica; enquanto adquirem o dever na unidade de minha vida singular e responsável. [...] O dever é uma categoria original do agir ato (*postuplenie – postupok*) e

tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento, é uma certa atitude (*ustanovka*) da consciência, cuja estrutura nos propomos a desvendar fenomenologicamente. [...] (BAKHTIN, 2010d, p. 47-48)

Ainda que Bakhtin trabalhe com pensamento e sentimento, coloca o homem em relação constante com o mundo concreto que o cerca. Para ele, o pensamento também representa um ato no existir.

Mas o mundo como objeto de conhecimento teórico procura fazer passar como o mundo como tal, isto é, não só como unidade abstrata, mas também como concretamente único em sua possível totalidade; o conhecimento teórico visa, assim, construir uma filosofia primeira (*Prima philosophia*) na forma de gnosiologia teórica. (BAKHTIN, 2010d, p. 50).

Para ele, o grande problema na teoria da razão de Kant está justamente em considerar que o momento de conteúdo-sentido é apenas uma unidade teórica abstrata como juízo de validade universal, isto é, um juízo puramente teórico que não leva em conta os aspectos concretos da vida, históricos e individuais do ser (autor, tempo, circunstância e unidade moral de sua vida, seus valores). Ele evidencia que é no ato responsável do ser que os elementos teóricos e os elementos da vida se unem em uma relação de vida e cultura. Para Bakhtin, o ato não é mera circunstância proveniente de um juízo racional como para Kant, e sim uma escolha concreta no mundo, de um ser único, dotado de emoção e desejo, historicamente situado, com valores axiológicos e que tem neste ato total responsabilidade consigo e com o outro. A experiência influencia o ato do ser. Ao contrário de Kant, ele coloca a ética na razão prática, na realidade, na vida, na experiência.

É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir no evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos. (BAKHTIN, 2010d, p. 58).

Bakhtin parte então para a definição de ato responsável de fato e da apresentação dos pontos de seu método filosófico. Para ele, o ato entendido como produto e processo (*ergon e energeia*) deve ser considerado não só por seu conteúdo, “Mas na sua própria realização – de modo algum conhece, de modo algum possui o existir unitário singular da vida; orienta-se por ele e considera sua completude – seja no seu aspecto conteudístico, seja na sua real facticidade singular do interior.” (idem, p. 79). O ato é resultado da prática e pressupõe uma escolha de fundamento ético.

O ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável, o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (BAKHTIN, 2010d, p. 80).

Todavia, ainda que Bakhtin busque inicialmente a construção de uma filosofia moral, o aspecto da linguagem já intrigava o pensador que entendia a importância do produto estético da comunicação humana como a relação do ser com o mundo. Ele diz

que a linguagem deve ser “muito mais adaptada para exprimir exatamente esta verdade do que revelar o aspecto lógico abstrato na sua pureza.” (idem, p. 83). Isto é, pela linguagem não falamos apenas palavras, falamos verdades (ou mentiras).

A definição de ato ético responsável, assim como a teoria bakhtiniana da moral, vai se construindo aos poucos ao longo da obra, e com afirmações cada vez mais fortes e concretas. Para Bakhtin, a vida não tem álibi. “O ato responsável é precisamente o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não álibi no existir que constitui a base da existência” (idem, p. 99). Ele compreende que o ser em sua posição ativa-responsiva é responsável por seus atos na vida que acontece por meio da linguagem.

Pouco antes do trecho que ele chama de “Primeira parte”, em que faz uma análise do poema de Pushkin, Bakhtin apresenta a estrutura de sua metodologia de análise da “arquitetônica do mundo real do ato ético”.

A primeira parte do nosso estudo será dedicada precisamente à análise dos momentos fundamentais da arquitetônica do mundo real, não enquanto pensado mas enquanto vivido. A parte seguinte será dedicada à atividade [*dejanie*] estética como ação, não a partir do interior do seu produto, mas do ponto de vista do autor enquanto participante responsável, e a ética da criação artística. A terceira parte será dedicada à ética política, e a última à religião. (BAKHTIN, 2010d, p. 115).

O trecho citado nos faz crer que, de fato, este texto é parte inicial do projeto de uma grande obra de filosofia moral que buscava descrever esta arquitetônica, mas pode ser também um projeto inicial que o levaria posteriormente à sua teoria de filosofia da linguagem e da cultura, pois apresenta uma metodologia de análise de um *corpus* literário. Por conta das dificuldades pessoais em relação ao também difícil contexto russo do período, este projeto acabou não se concretizando. Contudo, na compreensão de sua obra como um todo, isto fica ainda mais evidente.

O mundo no qual o ato se orienta fundado na sua participação singular no existir: este é o objeto da filosofia moral. [...] ele tem a ver somente com uma pessoa única e com um objeto único [...] que lhes são dados em tons emotivos-volitivos individuais. [...] Mas estes mundos concreto-individuais, irrepetíveis de consciências que realmente agem, têm alguns componentes em comum: não nos conceitos de leis gerais, mas no sentido de momentos comuns das suas arquitetônicas concretas. É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais de sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluindo também os éticos e sociais) e finalmente religiosos. (BAKHTIN, 2010d, p. 114).

Fica claro que aqui Bakhtin não apenas fundamenta o objeto de sua filosofia moral, mas também mais uma vez refuta Kant quando coloca a arquitetônica como um elemento estrutural-relacional concreto de seu sistema filosófico de uma maneira completamente diversa do filósofo alemão, que percebe a arquitetônica apenas na razão pura. Para o russo, a arquitetônica do mundo real é o objeto de descrição da filosofia moral e ao evidenciar que “esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral

deve descrever” assim relaciona este mundo como aquele “no qual o ato se orienta fundado na sua participação singular no existir”. Isto é, a arquitetônica acontece no ato e em relação a outros seres no existir. Este ato relaciona valores ideológicos (do que mais tarde ele chamaria de esfera/campo) de seres concretos nos momentos arquitetônicos: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro, envoltos em valores e que acontecem de forma singular no tempo e no espaço.

É possível dizer que, neste ponto, Bakhtin apresenta seu primeiro método e faz sua primeira análise com este método. Sua metodologia de análise trazia uma ordem organizacional que levava em conta: vida, arte, autoria, ética, política e religião e está dividida em quatro passos. Primeiro deve ser feita uma análise da arquitetônica do contexto social mais amplo e da vida. Depois uma análise estética, ética e exotópica da obra ou enunciado, levando em conta a autoria e a relação deste autor-criador com o mundo e outros seres. Posteriormente, uma análise ética da política e, quando for o caso, uma análise de fatores místicos ou religiosos. Na obra PFA, ele realiza esta análise no poema lírico *Separação (Razluka)* de Pushkin. Porém, antes disso, diferencia a análise por meio não de um ato estético, mas sim na vida. Para nossa pesquisa, bem como para a compreensão da teoria bakhtiniana como um todo, é relevante atentarmos ao método de análise proposto por Bakhtin neste ponto de PFA. Compreender “como um todo arquitetônico é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato”.

Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um todo arquitetônico, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; [...] me realizo em minha ação visão, ação pensamento, ação-fazer prático. Em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais-temporais pensáveis adquirem um centro de valores em volta do qual compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto estável e a unidade possível se torna singularidade real. [...] Este centro não é imanente [...] No interior do sistema, cada componente desta unidade é logicamente necessário mas o sistema em si no seu todo é apenas algo relativamente possível; é somente em correlação comigo, enquanto penso ativamente, somente em correlação com o ato do meu pensamento responsável que tal sistema se incorpora na real arquitetônica do mundo vivido, como seu momento, se enraíza na sua real singularidade, significativa como valor. (BAKHTIN, 2010d, p. 118-120).

A citação acima descreve bem qual é o teor do conceito bakhtiniano de arquitetônica que começa a ser desenhado em PFA. O ser ativo e participante entende que é parte do diálogo com outros seres e de forma responsável, ativa e criativa participa do mundo da vida e da cultura. Aqui também dialoga diretamente com Kant, porém refuta a ideia de que a arquitetônica está na razão pura quando diz que “este centro não é imanente” e que o sistema em si só é possível em correlação com o ser no mundo da vida. Enquanto para Kant a arquitetônica é a arte dos sistemas da razão pura, e está na ideia formal, para Bakhtin a arquitetônica só existe no ato, na relação com o ser no mundo da vida e em relação com outros seres, pois é este que dá sentido à arquitetônica do mundo vivido e faz acontecer a partir dos valores que coloca em seus atos de comunicação, isto é, em seu existir-evento como ser único e historicamente situado.

Em sua obra seguinte, o ensaio *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (doravante PMCF), escrito entre os anos de 1923-24, presente no livro *Questões de literatura e estética* (2010a), Bakhtin continua a reflexão ao apresentar o conceito de *forma arquitetônica*. Estas podem estar situadas na arte nos “valores morais e físicos do homem estético”, na natureza “no seu ambiente”, na vida no “acontecimento no seu aspecto da vida particular, social, histórica e etc.”. As formas arquitetônicas são “aquisições, realizações”, são “formas de existência estética na singularidade”. As formas arquitetônicas são as formas do conteúdo e determinam as formas composicionais.

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto da vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente, são as formas de existência estética na sua singularidade. (BAKHTIN, 2010a, p. 25).

Os conceitos de ato, autoria, arquitetônica e domínio cultural estão presentes em PMCF e, com isso, continua a construção de sua teoria, que agora traz um tom não mais filosófico-moral, mas sim filosófico-estético. Para ele, “deve-se distinguir rigorosamente [...] o conteúdo, momento indispensável no objeto artístico” (BAKHTIN, 2010a, p. 21). Este conteúdo é em sua base ético. O domínio ético é essencial nessa relação e equivale à vida, ao pessoal, ao político e ao social. O objeto artístico deve ser pensado a partir de sua função social no mundo da cultura. A forma arquitetônica constitui a unidade cultural.

[...] objeto estético em sua singularidade e estrutura puramente artística, por meio do método teleológico¹. Compreender teleologicamente a estrutura da obra e como o objeto estético se realiza. Assim compreende-se como ocorre a criação da forma composicional derivada da forma arquitetônica. [...] As formas arquitetônicas principais são comuns a todas as artes e a todo o domínio da estética, elas constituem a unidade deste domínio. (BAKHTIN, 2010a, p. 25-26).

Assim como em PFA, Bakhtin traz novamente a reflexão sobre a singularidade do criador e o conceito de domínio que, posteriormente, em outras obras do Círculo, seria chamado de esfera, campo ou sistemas ideológicos constituídos. No capítulo *O problema do conteúdo* do ensaio PMCF, ele desenvolve o que seria o início efetivo de sua teoria da cultura e mostra que está diretamente relacionada à questão dos domínios, do ponto de vista (ideológico) e da criação arquitetônica. Ele demonstra como, a partir das unidades arquitetônicas, são compostos os domínios ou campos ideológicos.

O problema deste ou daquele domínio da cultura no seu conjunto – conhecimento, ética, arte – pode ser compreendido como o problema dos limites desse domínio. Este ou aquele ponto de vista criador, possível ou realizado de fato, só se torna necessário e indispensável de modo convincente quando relacionado com outros pontos de vista

¹ É relevante ressaltar o que é o teleológico na história da filosofia. O termo começou a ser usado na Grécia por Anaxágoras. Depois foi amplamente utilizado por Sócrates, Platão e Aristóteles. Sua significação principal é a finalidade e as causas das coisas. Os filósofos escolásticos medievais utilizaram o termo para provar a existência de Deus. O termo foi retomado na filosofia moderna em Kant para este fim, quando desenvolve o juízo teleológico de que se não podemos provar a inexistência de Deus, pode ser que ele exista.

criadores: só quando nas suas fronteiras nasce a necessidade absoluta desse ponto de vista, em sua singularidade criativa, é que ele encontra seu fundamento e sua justificação sólida. (BAKHTIN, 2010a, p. 29).

No capítulo “O problema do material”, Bakhtin aprofunda as reflexões sobre a criação estética e traz novamente o conceito de arquitetônica quando diz que “é importante compreender justamente a originalidade do objeto estético, como tal, e a originalidade da ligação puramente estética dos seus elementos, ou seja, de sua arquitetônica” (BAKHTIN, 2010a, p. 54). Contudo, esta ligação puramente estética não deve ser entendida como uma relação formal, como vimos na discussão em PFA. Bakhtin continua a entender a obra como um centro organizador de sentido que relaciona diversos fatores, os momentos arquitetônicos. Estes são plenos de vida e determinados pelo sujeito do ato ético-estético, o autor-criador da obra.

No conjunto das obras do Círculo, PCMF pode ser considerada a primeira proposta de reflexão de estética da criação verbal, ainda que em diversos momentos do texto outras linguagens artísticas sejam citadas, como a música, o teatro e as artes visuais. Todavia, o ensaio pode ser compreendido como uma evolução das duas reflexões anteriores em que Bakhtin estava mais preocupado com questões de filosofia moral no ato e na vida. Ainda que, no final de PFA, ele traga uma análise a partir de um poema lírico de Pushkin e compreenda que o ato ético acontece de forma ainda mais concreta no ato de produção estética, é só neste ensaio que ele se entrega à linguagem. Em PCMF, Bakhtin começa a mostrar sua relação cada vez maior com os estudos das linguagens da cultura, de sua análise do homem-sujeito e suas relações no mundo ético e estético, através de suas relações com a linguagem e o mundo social. Para compreender as considerações sobre arquitetônica deste período, devemos levar em conta reflexões contidas na obra seguinte, *O autor e a personagem na atividade estética* (doravante APAE), escrita entre os anos de 1924 e 1927, em que Bakhtin desenvolveu mais profundamente conceitos já elencados nos textos anteriores, como a compreensão da autoria na obra literária e as relações do autor com o herói.

Bakhtin abre o ensaio APAE com o conceito de arquitetônica e, num diálogo com os textos anteriores, o relaciona imediatamente com a questão da autoria. Aqui fica ainda mais clara a diferença entre a criação literária e o ato no mundo vivido. A relação entre o autor e a personagem da obra literária auxiliou Bakhtin a repensar sua teoria arquitetônica. A partir de APAE, a arquitetônica deve ser também pensada na obra literária como “fundamento geral e de princípio quanto nas peculiaridades individuais” do autor. A relação entre o autor e a personagem é uma relação arquitetônica.

A relação arquitetonicamente estável e dinamicamente viva do autor com personagem deve ser compreendida tanto em fundamento geral e de princípio quanto nas peculiaridades individuais de que ela se reveste nesse ou naquele autor, nessa ou naquela obra. [...] É especificamente estética essa resposta ao todo da pessoa-personagem, e essa resposta reúne todas as definições e avaliações ético-cognitivas e lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único e também semântico. Essa resposta total à personagem tem um caráter criador produtivo e de princípio. De modo geral, toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário [...] a resposta total, que cria o todo do objeto, realiza-se de forma ativa, mas não é vivida como algo determinado, sua determinidade reside

justamente no produto que ela cria, isto é, no objeto enformado; o autor reflete a posição volitivo-emocional da personagem e não a sua própria posição em face à personagem (BAKHTIN, 2010b, p. 3-5).

No trecho, além da redefinição de arquitetônica para pensar a obra literária, é possível também perceber novamente o diálogo com Kant. Ao dizer que é nossa relação com o objeto que o define, Bakhtin mostra a influência do filósofo alemão. Porém, é preciso perceber que esta relação sujeito-objeto, para Bakhtin, está presente na produção estética (que é também ética) da obra literária e relaciona o autor-criador à personagem no objeto estético. Para Bakhtin, a relação sujeito que comanda o objeto acontece na obra literária, mas é uma relação em que o autor reflete as vontades e as emoções da personagem.

Completamos esta breve reflexão sobre as obras de Bakhtin com seu livro sobre Dostoiévski. A terceira obra do período dos anos 1920 foi publicada em 1929 com o título *Problemas da Obra de Dostoiévski* e em sua edição atual (publicada na União Soviética inicialmente em 1963) recebe o nome de *Problemas da Poética de Dostoiévski* (doravante PPD). É na publicação de 1963 que Bakhtin insere os trechos sobre as relações dialógicas, criando novas nuances em seu próprio método e disciplina que ele chama de Metalinguística. O trecho abaixo nos remete indiretamente à arquitetônica ao operar com as relações e as categorias lógicas do discurso que tem autor-criador e enunciado concreto. Para que a arquitetônica aconteça numa singular produção de sentido, é necessário um “momento dialógico”.

As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. A vida é boa. A vida não é boa. Estamos diante de dois juízos revestidos de determinada forma lógica e um conteúdo concreto-semântico (juízos filosóficos acerca do valor da vida) definido. Entre esses juízos há certa relação lógica: um é a negação do outro. Mas entre eles não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas, eles não discutem absolutamente nada entre si (embora possam propiciar matéria concreta e fundamento lógico para a discussão). Esses dois juízos devem materializar-se para que possa surgir relação dialógica entre eles ou tratamento dialógico deles. Assim, esses dois juízos, como uma tese e uma antítese, podem unir-se num enunciado de um sujeito, que expresse a posição dialética deste em relação a um dado problema. Nesse caso não surgem relações dialógicas. Mas se esses dois juízos forem divididos entre dois diferentes enunciados de dois sujeitos diferentes, então surgirão entre eles relações dialógicas. [...] Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa. (BAKHTIN, 2010c, p. 209-210).

Para Bakhtin, as relações dialógicas “penetram toda a linguagem humana” (idem, p. 47), isto é, penetram o discurso. São evidenciadas no contraponto lógico dos sentidos. Remetem a valores em embate, não apenas em discursos em diálogo, mas a discursos anteriores, posteriores, visões de mundo de ordem histórica, personificada no ser através de discursos. Os discursos das diversas personagens de Dostoiévski foram um laboratório para esta reflexão. Os diferentes tipos de discursos, mesmo os monológicos, serviram de ponto de partida para a percepção de que havia um diálogo que acontecia

muito além do perceptível. As relações dialógicas estão nas entrelinhas do texto, no discurso, e ganham vida na interação. “Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida” (BAKHTIN, 2010c, p. 96).

É a partir desta obra que Bakhtin começa a compreender o fenômeno da carnavalização da linguagem que, nos anos 1940, dá o tom de sua obra sobre Rabelais. Bakhtin reserva boa parte do quarto capítulo de PPD para discutir gêneros clássicos e contemporâneos que apresentaram a cosmovisão carnavalesca.

Já tivemos oportunidade de falar das particularidades da estrutura da imagem carnavalesca. Esta tende a abranger e a reunir os dois polos do processo de formação ou os dois membros da antítese: nascimento-morte, mocidade-velhice, alto-baixo, face-traseiro, elogio-impropério, afirmação-negação, trágico-cômico, etc. e o polo superior da imagem biunívoca reflete-se no plano inferior segundo o princípio das figuras das cartas do baralho. Isso pode ser expresso assim: os contrários se encontram, olham-se mutuamente, refletem-se um no outro, conhecem e compreendem um ao outro. (BAKHTIN, 2010c, p. 204).

Ao demonstrar os variados “dois membros da antítese”, Bakhtin busca preparar seu leitor para a reflexão sobre as relações dialógicas. A antítese tratada aí é não apenas uma referência à dialética discursiva, mas principalmente ao começo da compreensão de que discursos em interação sempre trazem tons diferentes, signos ideológicos e referentes diferentes. A diferença produz sentido e faz com que os sentidos sejam organizados também por diferenças. As diferenças são evocadas no discurso, recebem sentido não no sistema linguístico, mas na organização da comunicação no mundo real, têm história, tempo, espaço e, principalmente, autoria. Com isso, é possível dizer que a arquitetônica, como organizadora de sentidos, realizada a partir de momentos arquetônicos, também leva em conta essas antíteses nas relações que permitem a criação de um enunciado. No todo arquetônico de um enunciado não há apenas o discurso e as intenções de sentido de um determinado autor historicamente situado, há também outros discursos contrastantes de outros autores, de tempos anteriores, auxiliando na construção de um novo enunciado projetado para um novo diálogo no futuro. Nas relações dialógicas, a tensão dialógica se faz presente assim como nas relações da vida cotidiana. Elas refletem e refratam discursos da vida e tomam forma nas esferas da atividade humana. As relações de interação previstas nos momentos arquetônicos, pensadas por Bakhtin desde PFA (eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-outro), fazem ecoar vozes temporais e atemporais, no pequeno e no grande tempo, e são personificadas em um dado enunciado concreto, que tem função específica no mundo social, e são corporificadas num domínio cultural.

A reflexão sobre as relações dialógicas nos remete a seu livro sobre a obra de Rabelais, que busca completar o que hoje podemos chamar uma proposta de filosofia da cultura iniciada em PFA. Faz parte do todo arquetônico da obra bakhtiniana o entendimento do conceito de cultura permeado ao longo da obra *Cultura popular da idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais* (doravante CPIM) (BAKHTIN, 2008). Devemos compreender a cultura como parte constitutiva da arquitetônica, pois a organização de sentidos nas unidades culturais acontece em relação direta com cada domínio cultural num determinado tempo-espaço. A cultura está nas fronteiras, no diálogo com outras culturas, com outras formas de produção do mundo,

como bem pontuou Bakhtin em PCMF. Mas para que exista esta cultura é preciso pensar que ela só existe no conjunto de unidades culturais de uma determinada comunidade semiótica e no conjunto de enunciados produzidos em uma dada esfera cultural. A unidade cultural pressupõe, em seu todo construído, como que mônadas que refletem e refratam uma dada cultura. Bakhtin compreendia que estas são produzidas e organizadas no momento de criação, no ato do autor em seu tom emotivo-volitivo como pontuado na obra “O Autor e a personagem na atividade estética”. Para Bakhtin, a cultura é compreendida de forma ampliada, estando nas fronteiras entre as esferas da atividade humana. A cultura permeia tudo, reflete e refrata tudo, é ativada por forças centrífugas e centrípetas, mas é no homem e pelo homem que a cultura é transformada em enunciado concreto e ganha vida no mundo. Este é o mundo da cultura.

A cultura oficial de que Bakhtin trata em CPIM era específica do período medieval, porém, pode ser entendida no grande tempo da história, como a cultura hegemônica das manifestações institucionais, não apenas do Estado, mas também da elite intelectual de um determinado tempo e espaço, geralmente uma cultura de base erudita, esteticamente complexa. Para a elite cultural da era moderna em diante, apenas no período das festas carnavalescas era permitido o riso, o cômico, o grotesco. Isso parece ainda acontecer na contemporaneidade. É relevante notar que, na carnavalização, não apenas o mundo acontece às avessas e as hierarquias sociais não são as mesmas, mas também novas produções de sentido são permitidas e novos gêneros surgem por conta da ordem fora do padrão hegemônico.

O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. Daí que uma certa “carnavalização” da consciência precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico. (BAKHTIN, 2008, p. 43).

Se de fato a carnavalização prepara para grandes transformações de valores ao mostrar uma possibilidade de um mundo às avessas, seria essa carnavalização uma possibilidade de maior liberdade criativa que teria influência na arquetônica das unidades de cultura? Devemos retomar aqui o que Bakhtin compreende por arquetônica como um centro organizador do sentido, que utiliza categorias de espaço, tempo e valores do ser historicamente situado e em interação ética para a produção estética. A carnavalização pode ser entendida como um fator que amplia a liberdade estética desse ser criador para a composição de um novo objeto estético, pois este não está mais totalmente determinado por valores da cultura hegemônica vigente num certo tempo histórico e, assim, novas possibilidades de arquetônica podem surgir.

Para finalizar este estudo sobre a arquetônica bakhtiniana, achamos relevante trazer o texto *Os gêneros do discurso*, escrito no início dos anos 1950. Neste ensaio, Bakhtin desenvolve profundamente sua teoria do enunciado concreto ao compreender a relação entre a oração e o enunciado, isto é, das pequenas produções de sentido num texto e seu todo. Nesta obra de sua fase mais madura, em nenhum momento ele menciona o conceito de arquetônica, porém é possível escutar os ecos do conceito em todo o texto, particularmente nos momentos conclusivos. Se a arquetônica organiza o sentido de modo sistemático, envolvendo forma, conteúdo, autoria, valores, tempo, espaço, é possível dizer que os gêneros do discurso atuam como formas concretas das

diversas possibilidades arquitetônicas. O gênero como “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” arquitetônico.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2010b, p. 282).

Nosso questionamento fica ainda mais evidente quando, no final do texto, ele coloca que “Os gêneros do discurso são modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (BAKHTIN, 2010b, p. 334) ou mesmo quando ele fala que o enunciado é “um conjunto de sentidos” (idem, p. 329). Nos dois trechos, ele traz respectivamente as ideias de “construção da totalidade” e “conjunto de sentidos”. Ambas nos remetem à arquitetônica.

O conceito de Arquitetônica não é restrito a ele, mas deve ser pensado no conjunto do entendimento de outros conceitos e ideias da teoria bakhtiniana, bem como das reflexões dos demais pensadores do chamado Círculo de Bakhtin e compõe, por meio desta reflexão, as relações dialógicas e sua importância no mundo da cultura, para a constituição do mesmo. Os conceitos de esfera, autoria, ato responsável, responsabilidade, gêneros do discurso são parte da construção da arquitetônica das ideias do Círculo e auxiliam no entendimento da própria arquitetônica.

Considerações finais

O conceito de arquitetônica foi utilizado por diversos filósofos ao longo da história. Originalmente tratado por Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco*, referindo-se à ciência política como a ciência arquitetônica suprema, condicionava outras ciências práticas a esta, dentre elas, a ética e a política como prática social e relacionava, dentro de sua ética, uma série de outros conceitos pertinentes à arquitetônica. Em Kant, a arquitetônica foi pensada como um dos fatores principais para a criação de uma concepção de filosofia teórica. Significava a “arte dos sistemas” da razão pura, estava diretamente condicionada à estrutura formal do conhecimento *a priori* e não demandava a experiência para que pudesse criar esquemas de pensamento da razão pura.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com o conceito nas principais obras de Mikhail Bakhtin, que compreende a arquitetônica de duas formas, e com claras influências de Aristóteles e Kant. O filósofo russo, ao mesmo tempo, refutava e ressignificava as teses destes filósofos anteriores. De Aristóteles veio não apenas o conceito em si, mas principalmente a compreensão de que a arquitetônica compreende o todo dos nossos atos sociais, que são responsáveis para com a *polis* ou a coletividade de seres. Para Aristóteles, o ato como produto do homem estava diretamente condicionado ao bem da *polis* e por isso é um ato que pressupõe a ética. O mesmo acontece em Bakhtin, porém aqui o ser em seu ato responsável responde ao outro nos momentos arquitetônicos (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim).

Também de Aristóteles vem a ideia da arquitetônica como um saber maior organizador que relaciona o conhecimento teórico com a prática social. A influência de Kant acontece em forma de refutação e ressignificação em boa parte das relações

teóricas entre eles, como vimos no início deste tópico. Entretanto, as categorias lógicas de tempo e espaço como condicionantes da base da arquitetura em Bakhtin tornam-se ponto chave para compreender o conteúdo e não mais a forma, como foi visto no filósofo alemão. Também de Kant vem a ideia da arquitetura como sistema estruturante do pensamento; para Bakhtin, esse pensamento é transformado em ato e concretizado na vida em forma de um enunciado concreto. Enquanto que para Kant ele estava apenas na ideia abstrata teórica, isto é, na razão pura, para Bakhtin encontra-se na razão prática.

A arquitetura bakhtiniana pode ser entendida de duas formas. Por um lado, a arquitetura é um conceito sistematizador superior que engloba todas as categorias filosóficas bakhtinianas de compreensão de mundo, isto é, a composição da malha conceitual da teoria. Por outro, ela compreende a organização do sentido no todo englobante de um enunciado concreto que é realizado num ato responsável, enquanto potência no ser único e sempre em relação de interação com o outro, com a esfera ideológica, num determinado tempo-espaço. Nos dois casos, a arquitetura deve ser pensada em relação ao todo da cultura, com parâmetros éticos e estéticos e que se realizam nas práticas sociais interativas/discursivas. A arquitetura organiza o sentido do objeto estético, seja ele um objeto de arte ou qualquer outro gênero discursivo da comunicação humana.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução, notas e introdução de Mario da Gama Kury. Brasília: Editora da UnB, 1985.
- BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- _____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 2010a. p. 13-70.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c [1963].
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010d [1920-24].
- BINI, E. Notas. In: ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru: Edipro, 2007.
- COOPER, J. M. A comunidade política e o bem supremo. In: ZINGANO, M. *Sobre a Ética Nicomaqueia de Aristóteles*. Textos selecionados. São Paulo: Odysseus, 2010. p. 439-491.
- FERRATER MORA, J. *Dicionário de Filosofia*. Tomo 1. São Paulo: Loyola, 2000.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Tradução e notas de Fernando C. Mattos. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista; São Paulo: Editora da Universidade São Francisco, 2012.

Recebido em: 30/07/2016

Aprovado em: 27/03/2017

O Círculo de Bakhtin e o Idealismo Alemão: relações entre pensamento e língua

Taciane Domingues

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

tacianedomingues@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1642>

Resumo

Neste artigo, investigamos a relação entre pensamento e língua nas escolas marxista russa e idealista alemã. Partimos da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, na qual a Filologia Idealista Moderna de Karl Vossler, cuja filosofia está presente em *Gesammelte Aufsätze zur Sprachphilosophie* (Escritos Reunidos para uma Filosofia da Linguagem) e a filosofia de Wilhelm von Humboldt são citadas como tese a partir da qual, confrontada à sua antítese, a síntese se apresenta como a filosofia marxista. O grande esquematizador da filosofia idealista, G. W. F. Hegel, foi abordado a fim de contextualizar a filosofia da linguagem de base idealista. Por fim, ao analisarmos as influências da escola alemã em MFL, observamos uma inversão da dialética idealista no seu ponto de origem, isto é, a consciência não imprime suas leis ao mundo; ao contrário, a ideologia social adentra a consciência individual por meio dos signos ideológicos.

Palavras-chave: língua; filosofia da linguagem; marxismo; idealismo alemão; Círculo de Bakhtin.

Bakhtin Circle and the German Idealism: relations between thought and language

Abstract

In this article, the relations between language and thought among the Russian Marxist and the German idealist schools were investigated. Our basis was *Marxism and the Philosophy of Language*, in which Karl Vossler's German school *Idealistische Neuphilologie* (Modern Idealist Philology) presented in *Gesammelte Aufsätze zur Sprachphilosophie* (Gathered Writings for a Philosophy of Language) and Wilhelm von Humboldt's philosophy are mentioned as the thesis that, compared to the antithesis, results in the synthesis represented by the Marxist philosophy. The great idealist philosopher G. W. F. Hegel was also discussed to bring the German idealist philosophy of language into context. When analyzing the German school influence on Bakhtin/Volochinov's aforementioned work, it is possible to note an inversion on the idealist dialectic. Instead of the consciousness printing its laws onto the world, social ideology shapes the subject's consciousness through the ideological sign.

Keywords: language; philosophy of language; Marxism; German idealism; Bakhtin Circle.

Introdução e justificativa

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (doravante MFL), Bakhtin/Volochinov (2014) lançaram as bases de uma filosofia marxista propondo os tópicos que seriam de suma importância aos estudos da linguagem e dialogando com duas grandes escolas que os antecederam: a Escola de Genebra, cujo expoente fora Ferdinand de Saussure, e a

Idealistische Neuphilologie (Filologia Idealista Moderna), cujo expoente fora Karl Vossler.

Vossler ficou-se relativamente desconhecido do público brasileiro, possivelmente mais familiarizado com seus discípulos Leo Spitzer e Erich Auerbach, que na crítica literária representam a chamada escola Estilística. Contudo, foi um proeminente filólogo e romanista da primeira metade do século XX, tendo proposto uma filosofia da linguagem de base idealista publicada na compilação de ensaios *Gesammelte Aufsätze zur Sprachphilosophie* (Escritos Reunidos para uma Filosofia da Linguagem, sem tradução para o português, doravante referida como *Sprachphilosophie*). Vossler cita o grande linguista Wilhelm von Humboldt diretamente em sua obra como uma de suas influências. O barão von Humboldt, por sua vez, recebera ampla formação clássica e humanista na qual o homem era compreendido como o centro produtor de seu entorno, noção que ecoará em toda a obra de Vossler, particularmente segundo o conceito *Geist*¹.

Faz-se mister, pela importância atribuída por Bakhtin/Volochinov às filosofias de Vossler e Humboldt enquanto tese na construção da síntese marxista, que investiguemos em que ponto jaz a intersecção entre as escolas idealista e marxista. A filosofia marxista da linguagem está bem esquematizada em nossa obra de referência, MFL; contudo, pelo caráter essencialmente ensaístico de *Sprachphilosophie* e dos escritos de Humboldt, a filosofia da linguagem idealista encontra-se de certa forma diluída na naturalização do conceito estruturante *Geist*, que perpassa as obras enquanto chave de leitura para o mundo. Tanto Humboldt quanto a *Idealistische Neuphilologie* são citados em MFL sob a identificação “subjativismo individualista” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 74), nome dado pelos autores russos para a tradição idealista na filosofia da linguagem, especialmente porque o conceito *Geist* traz consequências para o estudo da língua enquanto fenômeno individual e coletivo. Os russos assim resumem o subjativismo individualista:

O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (e por vezes mesmo racional) de criação individual [...]. A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 74).

Tomemos o psiquismo individual como uma manifestação material do conceito *Geist*, uma vez que, como já mencionado, sob este termo os alemães colocam o homem como centro e produtor de seu universo, de modo que dão à subjatividade humana (ou à psique humana) todo o poder de criação. Confrontemos a definição dos russos do “subjativismo individualista” com a definição do próprio Vossler sobre o que seria uma investigação científica apropriada da linguagem:

Mas uma história científica da língua será apenas aquela que compreenda toda a linha causal prática através da estética: de modo que o pensamento linguístico, a verdade

¹ Termo normalmente traduzido por "espírito", é um dos pilares da filosofia idealista e engloba a razão, o entendimento e a percepção sensorial. Adiante, abriremos uma discussão especialmente para tratar como este conceito, enquanto chave de leitura para o mundo, estrutura a filosofia da linguagem de Vossler e Humboldt e imprime nelas a dialética hegeliana.

linguística, o gosto linguístico, a intuição linguística ou, como Wilhelm von Humboldt a chama, a forma interna da língua seja esclarecida e compreendida em todas suas mudanças relacionadas física, psíquica, política, econômica e, acima de tudo, culturalmente. (VOSSLER, 1923, p. 19, tradução minha)².

A linha causal seriam eventos que desencadeariam a “evolução” da língua – na verdade, as mudanças linguísticas. Em vários ensaios contidos em *Sprachphilosophie*, Vossler determina as mudanças linguísticas como objeto de estudo do linguista/filólogo. Conforme declara Vossler em carta a Julius von Schlosser, a história dessas mudanças equivale à sua filosofia da linguagem:

Permita-me fazer alguns acréscimos ainda sobre a execução, a saber, sobre uma filosofia da linguagem sistemática e aplicada. Eu penso que essa seja uma discussão básica das relações nas quais a língua se mantém, se desenvolve e comprova como ação e paixão, trabalho e sentir religiosos, lógicos, econômicos, nacionais, jurídicos, morais, artísticos etc. Da humanidade. Se essa reflexão, que emana do essencial e básico assim como do aparentemente inessencial e acidental, *for chamada de filosofia, ou melhor, história da língua, deixo em aberto*. (VOSSLER, 1923, p. VIII, tradução e grifos meus)³.

Portanto, para que a investigação da intersecção entre as escolas russa e alemã seja bem-sucedida, tomando por base dessa investigação o entendimento de cada uma sobre a relação pensamento-língua, teremos que esquematizar o pensamento de Humboldt e Vossler apoiados no idealismo, num primeiro momento, para depois podermos compará-los com propriedade ao pensamento do Círculo expresso em MFL. Deste modo, a metodologia que aplicaremos dividirá o artigo em duas partes: uma analítica, dedicada ao idealismo alemão, na qual i) abriremos uma breve discussão sobre o conceito *Geist*, fortemente presente em Vossler e Humboldt, segundo o grande esquematizador do idealismo G. W. F. Hegel e ii) verificaremos a influência deste conceito na filosofia da linguagem dos dois autores supracitados, recorrendo a seus escritos. Desta forma, buscaremos explicitar a relação entre pensamento e língua dentro destes representantes do idealismo alemão. A segunda parte dedicar-se-á a explicitar as relações entre pensamento e língua na filosofia marxista da linguagem segundo o conceito de signo ideológico proposto em MFL, de modo que possamos mapear o quanto a tese (idealismo) contribuiu para a síntese marxista.

Antes de prosseguirmos com nossa investigação, definamos o que estes autores entendem por linguagem e língua. Tanto em russo quanto em alemão, os dois termos são expressos sob o mesmo signo linguístico (*iazik*, em russo, e *Sprache* em alemão); ao contrário de Saussure, que fez a diferenciação entre *langage*, *langue* e *parole* (linguagem,

² Aber eine wissenschaftliche Sprachgeschichte wird erst diejenige sein, die durch die ganze praktische Kausalreihe hindurch zu der ästhetischen gelangt: so dass der sprachliche Gedanke, die sprachliche Wahrheit, der Sprachgeschmack, das Sprachgefühl oder, wie Wilhelm von Humboldt es nennt: die innere Sprachform in all ihren physisch, psychisch, politisch, ökonomisch und überhaupt kulturell bedingten Wandlungen ersichtlich und verständlich wird.

³ Möge mir vergönnt sein, auch zu der Ausführung, d. h., zu einer systematisch angewandten Sprachphilosophie noch einiges beizutragen. Ich denke mir diese als eine grundsätzliche Erörterung der Verhältnisse, in denen die Sprache zum religiösen, logischen, wirtschaftlichen, nationalen, rechtlichen, sittlichen, künstlerischen usw. Tun und Leiden, Arbeiten und Fühlen der Menschheit steht, sich entfaltet und bewährt. Ob man diese Betrachtungsweise, die auf das Wesentliche und Grundsätzliche überall, also auch im Reich des scheinbar Unwesentlichen und Zufälligen ausgeht, noch Philosophie oder lieber Geschichte der Sprache nennt, lasse ich dahingestellt.

língua enquanto sistema e fala), apenas ao longo das obras é possível entender se os russos e alemães fazem essa diferenciação.

A teoria de Bakhtin/Volochinov parte do signo ideológico, material semiótico produzido pela interação entre indivíduos socialmente organizados. O signo ideológico constitui um fragmento material da realidade e adentra o organismo individual. O universo de signos, como explicado em MFL, é constituído de objetos naturais, ferramentas de produção, gestos, sons, cores, etc., sendo o mais relevante a palavra: “a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 38). Para os russos, o termo *linguagem* engloba diversas manifestações dotadas de valor semiótico, inclusive a linguística, donde concluímos que a língua é uma manifestação específica dentro do campo da linguagem.

Humboldt traz uma inédita definição conceitual para o campo da linguística: a língua não é um produto (*ergon/Werk*), mas sim uma atividade (*energia/Tätigkeit*). É possível aproximar essa oposição à clara distinção saussureana entre *langue*, ou sistema linguístico fechado em si, e *langage*, atividade de significação que engloba e antecede a produção linguística. Em Vossler, embora não haja emprego de termos distintos para língua e linguagem ou mesmo a reprodução dos termos humboldtianos *ergon* e *energeia*, notamos a herança idealista da concepção de língua como atividade, pois sua pesquisa vai além do sistema linguístico em si. Vossler quis buscar nas variações de estilo da expressão do falante a compreensão das motivações do espírito, aproximando a *Sprache* mais da linguagem do que de um sistema específico e fechado de convenções gramaticais.

Esclarecido esse ponto, daremos, agora, sequência à nossa discussão sobre as relações entre pensamento e língua no Círculo de Bakhtin e no Idealismo Alemão.

O idealismo alemão e o conceito estruturante *Geist*

O Geist é, portanto, a essência real e absoluta que se auto sustenta. Todas as formas da consciência até então são abstrações de si mesmas; elas são aquelas em que ele se auto analisa, diferencia seus momentos e no individual permanece. O isolamento de tais momentos o pressupõe e o continua, ou existe apenas nele – que é a existência. [...] O Geist é, então, *consciência* acima de tudo, *que em si compreende a certeza sensorial, a percepção e o entendimento*, enquanto ele mantém o momento na análise de si mesmo; momento em que ele é verdade viva e tornada objeto, e daí abstrai que essa verdade é seu próprio ser-para-si. (HEGEL, 1970, p. 325-326, grifos e tradução minha).⁴

O trecho acima foi retirado do sexto capítulo de *Phänomenologie des Geistes* (Fenomenologia do Espírito, uma das obras pilares da filosofia hegeliana), intitulado *Der Geist* (O Espírito). Nele, o autor define *Geist* diretamente pelo verbo de ligação *é*, de

⁴ Der Geist ist hiemit das sich selbst tragende, absolute reale Wesen. Alle bisherigen Gestalten des Bewußtseins sind Abstraktionen desselben; sie sind dies, daß er sich analysiert, seine Momente unterscheidet, und bei einzelnen verweilt.

Dies Isolieren solcher Momente hat ihn selbst zur Voraussetzung und zum Bestehen, oder es existiert nur in ihm, der die Existenz ist. [...] Der Geist ist also *Bewußtsein* überhaupt, was sinnliche Gewißheit, Wahrnehmen und den Verstand in sich begreift, insofern er in der Analyse seiner selbst das Moment festhält, daß er sich *gegenständliche, seiende* Wirklichkeit ist, und davon abstrahiert, daß diese Wirklichkeit sein eignes Fürsichsein ist.

modo que, dentre as várias passagens do livro que citam o termo, achamos ser esta a mais conveniente para o estudo do conceito.

Primeiramente, Hegel equivale *Geist* à essência que se auto sustenta. Se o *Geist* é o essencial, ele é imutável e atemporal; contudo, se desdobra em várias formas dentro dos momentos (tempo). Nestas formas, o *Geist* se diferencia; quando se diferencia, se particulariza; ao se particularizar, individualiza-se e passa a existir nesta individualidade. Aí, na experiência de se particularizar no tempo, ele se autoanalisa porque é consciente, ou seja, capaz de perceber sensorialmente (espacialmente) e compreender, tomando a si mesmo como objeto do estudo racional de si próprio. Então, ao invés de apenas *ser* – que não compreende necessariamente perceber a implicação do processo de existir num dado tempo e espaço – ele passa a formar uma imagem de si para si próprio enquanto sujeito deste momento determinado, tornando-se, então, o ser-para-si.

Mas os momentos (em outras palavras, o tempo) existem porque o *Geist* existe, pois ele é a existência. Logo, o tempo e, conseqüentemente, o espaço onde esse tempo se desdobra não contém o *Geist*, mas existem em concomitância a seus momentos de diferenciação. O *Geist* é toda a existência, por isso é essencial. Tempo e espaço são inerentes à existência; esta, segundo Hegel, é o mesmo que o *Geist*. Ele não é uma existência amorfa: assume variadas formas ou facetas conforme se desdobra no tempo e espaço. Também não é inconsciente: produz conhecimento ao vivenciar as variadas experiências através das formas. O desdobramento do *Geist* em variadas formas gera os desdobramentos sociais e materiais do indivíduo, que representam seus momentos. Adiante, Hegel prossegue: “O Geist é a vida costumeira de um povo, enquanto ele é a verdade não mediada; é o indivíduo, que é um mundo.” (Idem, p. 326, tradução minha)⁵.

O *Geist* se desdobra tanto na experiência individual quanto na coletiva, refletindo-se nos hábitos e costumes. Se um ou alguns dos indivíduos morrem, nem por isso a sociedade perece ou perde seus hábitos e costumes que a diferenciam de outras. Os próximos indivíduos que nascerem nesta mesma sociedade herdarão hábitos culturalmente equivalentes, dentre eles, a língua (essencialmente, herdarão hábitos por meio dela). Aqui, cabe-nos citar o próprio Wilhelm von Humboldt (2006, p. 2, tradução minha):

[...] apenas na língua o “grande caráter” se desenvolve e, juntamente a ela, enquanto veículo de comunicação de um povo, as individualidades isoladas submergem na manifestação do coletivo. Na prática, um caráter individual manifesta-se apenas por dois meios: pela descendência e pela língua, via caráter do povo em questão. Mas a descendência parece ineficaz antes que um povo tenha se estabelecido através da língua⁶.

Humboldt parece equivaler o “grande caráter” ao *Geist*, que seria, então, o mínimo divisor comum das variações entre os hábitos de uma determinada sociedade. O conceito de *Geist* está tão enraizado na cultura alemã que aparece em dicionários monolíngues, consultados por representarem a cristalização do conceito filosófico na cultura letrada:

⁵ Der Geist ist das *sittliche* Leben eines *Volks*, insofern er die unmittelbare *Wahrheit* ist; das Individuum, das eine Welt ist.

⁶ [...] da nur in der Sprache sich der ganze Charakter ausprägt, und zugleich in ihr, als dem allgemeinen Verständigungsvehikel des *Volks*, die einzelnen Individualitäten zur Sichtbarwerdung des Allgemeinen untergehen. In der That geht ein individueller Charakter nur durch zwei Mittel, durch Abstammung und durch Sprache, in einen Volkscharakter über. Aber die Abstammung selbst scheint unwirksam, ehe durch Sprache ein Volk entstanden ist.

- (01) m. 1. a. consciência pensante da humanidade, habilidade de compreensão, compreensão b. perspicácia, vivacidade. 2. mentalidade; atitude mental interior, atitude (Duden, tradução minha)⁷
- (02) m. 1. a. consciência pensante, compreensão, razão de um ser humano;
 b. mentalidade, atitude
 c. sentido, intuito (Karl-Dieter Bünning Deutsches Wörterbuch, tradução minha)⁸

Consciência pensante, razão/compreensão e mentalidade são as entradas comuns entre os dois dicionários, reforçando a nossa leitura do trecho de Hegel supracitado. Para o filósofo, consciência pensante, razão e entendimento ressoam no coletivo tanto quanto o coletivo ressoa no individual, pois toda a filosofia hegeliana é dialética. Enquanto manifestação do *Geist*, o indivíduo, sempre de acordo com o *ethos* de seu povo, é o grande criador da realidade: *o indivíduo, que é um mundo*. Vejamos, agora, como a dialética hegeliana do *Geist* estrutura as teorias de Humboldt e Vossler.

A influência do conceito estruturante *Geist* na filosofia idealista da linguagem

O *Geist* nos parece o mínimo divisor comum da tradição alemã idealista, da qual fazem parte Humboldt e Vossler, que não dedicam parte de seu espaço para abrir um parêntese a respeito do conceito, procurando defini-lo ou esclarecê-lo; pelo contrário, ele aparece naturalizado no texto desses autores. Isso é indicativo da possibilidade de Humboldt e Vossler presumirem ser seus interlocutores familiarizados com o *Geist*.

O *Geist* é, como vimos no trecho de Hegel, a existência, na qual se desdobram dialeticamente o pensamento, a compreensão e a consciência (autoanálise) dentro do tempo-espaço. O *Geist* é a racionalidade do ser humano. Quando se particulariza numa forma (*Gestalt*), que é o desdobramento de um de seus momentos, o *Geist* se individualiza, e neste novo contexto a consciência analisa a si mesma através da certeza sensorial, da percepção e do entendimento. Esse movimento é uma *atividade dialética* incessante da subjetividade do ser-em-si (*Ansichsein*), que se objetiva no desdobramento da forma, se auto analisa e depois retorna à subjetividade, agora consciente de si (tornando-se ser-para-si, *Fürsichsein*). O desdobramento dialético do *Geist*, que parte de si mesmo para retornar a si transformado após a interação com a objetividade, é a influência essencial do conceito na filosofia da linguagem de Humboldt e Vossler, como veremos a seguir. Nesses autores, o ponto de origem do movimento dialético será sempre a consciência individual.

Na dialética hegeliana, a consciência entra em contato com a objetividade e se transforma, porém, não é especificado de que maneira a forma interage com sua alteridade. É Humboldt o responsável por desenvolver o papel da linguagem no processo de constituição da consciência, individual e coletiva, e dos referentes do mundo.

⁷ a. denkendes Bewusstsein des Menschen, Verstandeskraft, Verstand

b. Scharfsinn, Esprit

2. Gesinnung; innere Einstellung, Haltung

Fonte: Duden Online. Acesso em 04. jul. 2016.

⁸ 1. a. denkendes Bewußtsein, Verstand, Vernunft eines Menschen

b. Einstellung, Haltung

c. Sinn, Absicht

Karl-Dieter Bünning Deutsches Wörterbuch, 1996, p. 434.

Humboldt, em seu ensaio *Über die Natur der Sprache im allgemeinen* (Sobre a natureza da língua em geral 2006), nega a visão mecanicista das línguas, tal seja, aquela em que as palavras são apenas signos arbitrários independentes de seus objetos e conceitos. Para o barão, a arbitrariedade dos sons linguísticos não é completa; apesar de reconhecer que a língua certamente repousa sobre convenções, especulou que a primeira formação das palavras deve ter-se dado pela sensação natural do falante, que encontrou a sensação natural do ouvinte em determinada expressão de sons ligados àquilo que se pretendia expressar. Ou seja, já estamos caminhando pelo terreno da subjetividade ligada aos estudos da língua, que remeteria à analogia entre homem e mundo, assim como daria acesso ao *Geist* de cada nação (aquele mínimo divisor comum entre os hábitos de um povo).

Humboldt afirma que a palavra certamente é um signo enquanto é usada para representar uma coisa ou conceito no lugar destes, mas sua totalidade não se encerra nessa função. A palavra, diz, é um ser autônomo; sua soma, a língua, consiste num mundo situado entre a objetividade externa e a subjetividade individual. A língua, portanto, não é apenas um sistema cujo acesso e domínio são mecânicos; ela pode ser acessada e dominada desta forma, mas com a perda do valor expressivo que carrega de seu povo. Logo, para compreender a cultura de um povo, devemos compreender sua língua, que “não é nada mais que o complemento do ato de pensar; o esforço de elevar a conceitos claros as impressões externas e aquelas sensações ainda obscuras internas, e de ligar esses conceitos uns aos outros para a criação de novos” (HUMBOLDT, 2006, p. 10, tradução minha)⁹.

Resumindo as ideias desse ensaio: a palavra desempenha papel de signo, mas sua natureza não se encerra nessa função. De mera alusão à coisa representada, a palavra se distingue por sua própria forma sensorial determinada e é capaz de representar diferentes ideias e ângulos da mesma coisa, organizando a nossa variada percepção das diferentes formas do mundo. Humboldt exemplifica: quem pronuncia a palavra “nuvem” não pensa em apenas um tipo ou definição específica de nuvem. A palavra mantém coesa as várias formas do fenômeno natural “nuvem” que podemos experimentar. A língua, portanto, fixa e mantém coesa a comunicação e o *ethos* de um povo através da palavra.

Na introdução da coletânea bilíngue brasileira de escritos do autor, encontramos uma boa apresentação de Werner Heidermann das ideias essencialmente humboldtianas:

A linguagem como se manifesta nas línguas individuais representa um sistema amplo e rico demais para ser reduzido a simples veículo de informações. Em outras palavras: a linguagem não é apenas um instrumento utilitário do dia-a-dia. *Sua função é facilitar o posicionamento epistemológico do indivíduo.* Ela nos permite lidar com o mundo, isto é, nos ajuda a nos orientarmos na infinidade de fatos isolados – o que se faz possível devido à complexidade de seu sistema ante o mundo dos fenômenos. (HEIDERMAN, 2006, p. XXXII-XXXIII, grifos meus).

O pensamento, segundo Humboldt, é complementado pela língua, que dá formas nítidas a impressões externas e internas, permitindo assim o posicionamento epistemológico do sujeito. Ela é capaz de unificar várias formas externas diversas sob um

⁹ Die Sprache ist nicht anders, als das Complement des Denkens, das Bestreben, die äusseren Eindrücke und die noch dunkeln innere Empfindungen zu deutlichen Begriffe zu erheben, und diese zu Erzeugung neuer Begriffe mit einander zu verbinden.

mesmo signo, assegurando certa unidade comunicativa entre uma subjetividade e outra. Na língua, também se estrutura o *ethos* de um povo: para compreendermos uma determinada cultura, devemos mergulhar no estudo de sua língua.

A importância e complexidade dos sistemas linguísticos tornam as diferentes línguas um “organismo” autônomo. Segundo Humboldt, as diferentes facetas de conceitos que carregam as palavras das várias línguas encerram pontos de vista sobre a realidade tão variados e ricos que a discussão de uma língua franca, comum a todos os povos, expressa nada mais do que um preconceito. Assim, melhor seria multiplicar-se as diferentes línguas, pois

[...] o estudo das línguas ensina, além do uso da língua em si, também a analogia – que se expressa na língua – entre os seres humanos e o mundo em geral, e cada nação especificamente; e que o espírito que se revela no mundo por nenhuma dada quantidade de pontos de vista pode ser esgotadamente descrito: antes, cada novo ponto de vista descobre sempre algo novo [...] (HUMBOLDT, 2006, p. 8, tradução minha)¹⁰.

Retomemos a dialética definição hegeliana de *Geist* e aquelas dos dicionários de língua alemã consultados: consciência pensante, razão/compreensão e mentalidade. Os momentos do *Geist*, segundo Hegel, iniciam-se no ser-em-si e resultam em seu posicionamento epistemológico quando retorna a si mesmo da experiência do desdobramento na forma (ser-para-si). Logo, os momentos do *Geist* (ou da nossa consciência) precisam ser objetivados na forma, e sua experiência precisa ser organizada e significada para transformar o ser-em-si em ser-para-si.

Para Humboldt, a objetivação na forma se dá especialmente por meio da língua, responsável por objetivar a subjetividade individual ao “traduzir” pensamentos na matéria articulada do som para um interlocutor. A língua coloca a subjetividade em contato com sua objetivação na forma ao se ouvir ou ler (caso utilize a matéria articulada da representação gráfica); organiza e significa a experiência individual, facilitando ou mesmo tornando possível o posicionamento epistemológico do sujeito. Por fim, une esse sujeito ao coletivo, uma vez que a palavra, em sua função de signo, é capaz de unificar os variados ângulos e experiências que podemos ter com um objeto, tornando a comunicação possível, além de unir o sujeito enquanto descendência à sua ancestralidade (ao *Geist* ou “grande caráter” de seu povo).

Neste artigo, trabalhamos com a definição da dialética hegeliana como a atividade incessante da subjetividade de se objetivar e retornar para si transformada desse encontro com o outro e com o mundo. Verificamos como Humboldt postula que essa dialética se realiza por meio da língua. Esta outra definição de Humboldt (2006, p. 98, tradução minha) sobre a língua nos comprova como a noção de atividade (ou dialética) é constituinte da visão linguística do barão: “A língua, percebida em sua verdadeira essência, é algo estável e a cada piscar de olhos transitória. [...] Ela própria não é um produto (*érgon*), mas sim uma atividade (*enérgeia*).”¹¹.

¹⁰ [...] das Sprachstudium lehrt daher, ausser dem Gebrauch der Sprache selbst, noch die Analogie zwischen dem Menschen und der Welt im Allgemeinen und jeder Nation insbesondere, die sich in der Sprache ausdrückt, und da der in der Welt sich offenbarende Geist durch keine gegebene Menge von Ansichten erschöpfend erkannt werden kann, sondern jede neue immer etwas Neues entdeckt [...]

¹¹ Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. [...] Sie selbst ist kein Werk (*Ergon*), sondern eine Thätigkeit (*Energiea*).

Em essência, a noção de linguagem humboldtiana materializa a estrutura dialética do *Geist* hegeliano. Atividade linguística e atividade dialética do pensamento se complementam, pois uma das formas que a subjetividade encontra para se objetivar é certamente mediante a língua; ademais, dela necessita para organizar sua experiência epistemológica com o mundo em conceitos nítidos e coesos.

Vejamos, agora, como a influência da dialética do *Geist* hegeliano se dá em Vossler (1923, p. 17-18, tradução minha):

Quando um alemão toma de empréstimo uma expressão do inglês como “made in Germany” e o incorpora ao seu falar, isso acontece por razões de duas ordens distintas: uma série causal prática e uma estética. Os motivos práticos são aqueles que aproximaram e ofereceram a expressão inglesa à língua alemã. São as forças da grande concorrência econômica que a humanidade tem presenciado. Contudo, sozinha, nem toda a potência mundial da Inglaterra nem a mais atraente margem de lucro seria capaz de empurrar essa expressão para a alma do comerciante alemão. Como decisiva dentre as duas, deve a série causal estética ser aquela a vigorar: a saber, o humor, a jocosidade e a ironia do comerciante alemão, como ele considera para si a hostil oferta linguística da expressão – cujo significado amargo e original reverte-se em um novo e cuja pronúncia inglesa agora é preenchida com um *Geist* alemão, até mesmo com um *etos* alemão – e agora, através desse mesmo *Geist* que penetrou no estrangeirismo, ele [o comerciante] pode começar a ter simpatia estética.¹²

A filosofia da linguagem de Karl Vossler pretendeu investigar o que ele denominou “história científica da língua” (seu ponto de vista linguístico passa pela diacronia dos estudos filológicos) segundo a linha causal prática demonstrada pelas mudanças na forma (estética) das línguas através do tempo. Para ele, a linha ou série causal prática que impulsiona as mudanças na língua reflete-se diretamente na série causal estética que é consequência do reposicionamento epistemológico constante do indivíduo perante a coletividade.

Diz Vossler que os fatores objetivos externos não são imperativos sobre a maneira que o indivíduo resolve utilizar-se da língua: as escolhas linguísticas estariam, em verdade, intimamente ligadas à subjetividade, que se expressa através das formas que cada língua oferece. Tais formas teriam por função expressar o humor, a jocosidade, etc. do falante e dialogariam diretamente com sua “alma”, que não pode ser outra coisa senão sua consciência alocada epistemologicamente perante a objetividade do mundo.

Para nos ajudar a compreender a raiz do problema filosófico vossleriano, a saber, a manipulação estética da língua a serviço da expressão do falante, voltemos à MFL no

¹² Wenn der Deutsche von dem Engländer das Schlagwort made in Germany entlehnt und in seine deutsche Sprache hereinnimmt, so gibt es dafür zwei verschiedene Ordnungen von Gründen: eine praktische und eine ästhetische Kausalreihe. Die praktischen Gründe sind diejenigen, die dem Deutschen das englische Schlagwort nahegebracht und angeboten haben. Es sind die Kräfte des grössten wirtschaftlichen Konkurrenzkampfes, den die Menschheit gesehen hat. Allein, dem deutschen Kaufmann dieses Schlagwort in den Mund zu schieben, das vermag weder Englands ganze Weltmacht, noch vermögen es die lockendsten Gewinnberechnungen in der Seele des deutschen Kaufmanns selbsts. Es muss als ausschlaggebend die zweite, die ästhetische Kausalreihe in Kraft treten: nämlich der Humor, der Witz, die Ironie des deutschen Kaufmanns, wie er das feindselige Sprachangebot sich betrachtet, dessen bittere, ursprüngliche Bedeutung durch eine neue Deutung umkehrt, dessen englischen Laut mit deutschen Geiste, ja sogar mit deutscher Gesinnung erfüllt und nun durch diesen eigenen Geist hindurch mit der fremden Form ästhetisch zu sympathisieren beginnt.

capítulo que discorre sobre a ênfase dada ao estudo da expressão no idealismo alemão. Em MFL, a expressão é definida como “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 115). Daí deriva a ênfase do idealismo na consciência individual como soberana sobre a atividade exterior e como ponto de partida da dialética transformadora: “Tudo que é essencial é interior, o que é exterior só se torna essencial a título de receptáculo do conteúdo interior, de meio de expressão do espírito.” (Idem).

A nosso ver, os russos resumiram o essencial da filosofia vossleriana. Para o alemão, o real executor das mudanças linguísticas é aquele que exerce a linguagem cotidianamente: o falante, cujo psiquismo se objetiva para outrem através da língua. A consciência individual vira, então, foco da investigação linguística, mais especificamente aquilo que motiva a subjetividade a fazer determinadas escolhas estéticas em detrimento de outras. O essencial está no interior, e o exterior se torna relevante apenas enquanto receptáculo do conteúdo interior objetivado na forma linguística.

Tendo compreendido um pouco mais da filosofia de Vossler, foquemos em sua tônica idealista e no quanto dela é estruturado pela dialética do *Geist* hegeliano. O falante é um indivíduo, e como tal precisa posicionar-se epistemologicamente; para tanto, sua subjetividade, objetivada na forma linguística que realiza a expressão, deve necessariamente significar e organizar cada uma de suas experiências com a objetividade do mundo, gerando a própria transformação. O comerciante alemão do exemplo de Vossler é confrontado com uma oferta linguística “hostil”; segundo seu *ethos* alemão, ele ressignifica a expressão estrangeira que adentra seu cotidiano pela concorrência econômica, ou seja, toma um posicionamento epistemológico diante da experiência com o mundo. Depois, expressa-se (objetiva-se) por meio de determinadas formas linguísticas que reverberam seu posicionamento perante a sociedade.

No mesmo momento em que a subjetividade se objetiva pela língua, recomeça todo o incessante processo dialético. Para Vossler, as mudanças linguísticas refletem variações na expressão da subjetividade perante o mundo. Caso esse processo, mediado e medido pela língua, prescindisse das transformações dialéticas do sujeito, as formas da língua seriam suficientes para sanar as necessidades de expressão de uma consciência imutável, não havendo mudanças linguísticas. Temos, aqui, mais uma manifestação do desdobramento dialético estrutural do *Geist*, ou seja, desta consciência que parte de si mesma para voltar a si transformada do contato com a objetividade.

Façamos um resumo da nossa discussão: segundo Hegel, da interação com a alteridade, o ser “retorna” para si mais consciente, ou seja, a consciência retorna para si enriquecida e transformada através do contato com o mundo. No momento seguinte, seu desdobramento já se dará por outra forma e sua experiência será distinta; a cada uma dessas particularizações, a consciência voltará para si transformada, e a cada nova forma gerará uma nova experiência também para a alteridade. Humboldt inaugura a discussão linguística nessa dialética: a língua é o meio essencial pelo qual a consciência se objetiva e organiza sua experiência. Já segundo Vossler, seu sucessor, a discussão linguística essencial é mais especificamente a realização da expressão da subjetividade na forma. Para Vossler, a língua não fica, ela mesma, estática nesta dialética; o movimento de objetivação da expressão do falante através de formas linguísticas por ele apropriadas e ressignificadas soma-se ou choca-se com as formas previamente “ofertadas” pela

interação social. O falante recolhe à sua subjetividade e adapta para seu uso aquelas formas que são de interesse à expressão de seu *ethos*, tornando-se o principal responsável pelas mudanças linguísticas.

Destes autores, inferimos que a língua tanto estrutura a forma que a subjetividade assume na hora de se objetivar (se expressar) quanto organiza a experiência dessa subjetividade com a alteridade. Ou seja, a língua estrutura o desdobramento dialético do *Geist*: quando este é ser-em-si e busca se objetivar na forma, e quando ele torna-se ser-para-si ao reorganizar seu posicionamento epistemológico. Esta é, portanto, a relação entre pensamento e língua nos autores idealistas alemães em discussão.

O signo ideológico: relação entre pensamento e língua para o Círculo de Bakhtin

Da mesma forma que identificamos o conceito *Geist* como elemento chave que subjaz aos autores idealistas alemães e os particulariza enquanto tais, reconhecemos o conceito de signo ideológico como chave para discutir a relação entre pensamento e língua segundo o Círculo de Bakhtin. Este conceito aparece definido e amplamente discutido no primeiro capítulo de MFL, dedicado a correlacionar a filosofia da linguagem aos estudos das ideologias.

Bakhtin/Volochinov (2014, p. 31, 33) definem como criações ideológicas as áreas do conhecimento e cultura: a ciência, a literatura, a religião, a moral e assim por diante. Enquanto criações ideológicas, essas áreas são identificadas por eles como *signo*, de onde advém o conceito de signo ideológico:

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico corresponde ao domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é semiótico possui um valor ideológico.*

Todas essas áreas estão intrinsecamente ligadas à comunicação social, da qual o signo é a materialização. A comunicação sempre se dá num terreno interindividual, e a materialização dessa comunicação social é a função pura do signo. O aspecto semiótico do signo, afirmam os autores, não aparece em outras condições de maneira mais clara e completa do que na língua. A palavra é definida como o signo mais puro e o mais neutro; enquanto cada área possui seus signos e símbolos específicos, a palavra perpassa todas elas, podendo preencher as funções ideológicas do discurso científico, estético, religioso, jurídico, etc., além de estar presente em todos os momentos da vida na comunicação cotidiana. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.” (Idem, p. 36).

A palavra, com toda sua carga semiótica de signo ideológico, integra não apenas a comunicação social como também a consciência individual. Para os russos, nosso psiquismo se estrutura e expressa através do material semiótico, sendo a palavra o principal meio. Figurada no discurso interior, a palavra e os enunciados e enunciações acompanham todos os processos de compreensão e criação do indivíduo. O próprio

psiquismo só pode se desenvolver através do material semiótico que lhe dá forma e que ele manipula. Todo signo ideológico é um fragmento material da realidade e possui encarnação material: gesto, cor, som, massa física. O que existe de impalpável, como a palavra, nem por isso é imaterial; a própria consciência, para se manifestar, precisa encarnar-se na materialidade do signo, que é um dado social externo.

Para compreender, significar as próprias experiências e atuar na realidade externa, a consciência trabalha aproximando um signo a outros signos. O signo adentra a consciência individual enquanto material semiótico, produto do meio social, e dentro da consciência compõe o discurso interior que acompanhará o indivíduo ao longo de sua vida. Esse discurso interior é composto por enunciações, que poderão ser objetivadas (expressas) pelo indivíduo ou não; mesmo que não as expresse a um interlocutor real, toda enunciação nasce de uma “situação social mais imediata”, citando palavras dos autores. Mesmo que não haja interlocutor real, a enunciação que acompanha o discurso interior sempre levará em consideração um representante médio do grupo social ao qual o indivíduo pertence, e participará de um certo horizonte social determinante dos discursos ideológicos da época a que esse indivíduo pertence, tais como a literatura, ciência, moral, direito, mais recentemente a indústria cultural do cinema e da música, etc. Citando outro termo dos autores, o discurso interior é dirigido diretamente a um “auditório social” bem definido, o que define a palavra enquanto “produto da interação entre locutor e ouvinte” (Ibidem, p. 116-117). A língua é estabelecida em função dos indivíduos sempre em relação a seu meio social, não sendo possível deslocar o foco dos estudos linguísticos e da expressão unicamente para a subjetividade ou para a consciência sem examinar esse meio. A experiência subjetiva se dá mediante o contato com a coletividade, não *a priori* em relação a ela.

Vemos que o processo dialético é semelhante ao dos idealistas: a consciência entra em contato com sua alteridade e por meio desse contato, particularmente através da língua, organiza sua experiência e então se transforma. Entretanto, opostamente aos alemães, para os autores marxistas a dialética se inicia no terreno social: o signo parte dele e adentra o organismo individual dando forma à consciência, que necessita de material semiótico para operar. A consciência individual não é um dado natural que faz imperar suas leis no mundo material externo; ao contrário, os fragmentos da realidade material penetram, dão forma e suporte à consciência. A língua, figurada no discurso interior através do signo ideológico que compõe as enunciações, é o mais relevante material semiótico que propaga ideologias oriundas do campo da comunicação social. Para Bakhtin/Volochinov (2014, p. 35), “a consciência individual é um fato sociológico” e se estrutura essencialmente pela língua. Esta é a relação entre pensamento e linguagem na filosofia marxista.

Mapeamento Tese/Síntese: contribuições do idealismo ao marxismo na filosofia da linguagem e considerações finais

Após uma breve exposição das ideias de Hegel, Humboldt, Vossler e Bakhtin/Volochinov, vamos agora analisar quais são os pontos de intersecção entre a filosofia idealista da linguagem e a marxista na relação entre pensamento e língua.

Primeiramente, notamos que os marxistas invertem a dialética idealista em seu ponto de origem. Para Hegel, a dialética se inicia na consciência individual, que se reconhece perante outra consciência e dessa experiência retorna para si transformada. À

medida que se transforma, volta a se objetivar em novas formas no mundo e retorna novamente a si, num movimento incessante de mútua influência que começa a partir de si mesma, sob meios e em circunstâncias não delimitados. O desdobramento da consciência em direção ao mundo e de volta a si mesma, em termos abstratos, é a dialética hegeliana.

Humboldt diz que a língua complementa o pensamento no momento em que a consciência se expressa, significa e organiza suas experiências. O barão torna-se o responsável por desenvolver o papel da linguagem no processo de constituição da consciência individual e coletiva e dos referentes do mundo. Num primeiro esboço de linguagem, a sensação natural do falante deve ter encontrado a sensação natural do ouvinte, como se houvesse uma conexão intuitiva prévia entre a matéria articulável do som e consciência subjetiva, conexão essa anterior à convencionalidade do signo linguístico. Há nele, portanto, o mesmo ponto de origem localizado na consciência em direção ao mundo.

A pesquisa estética de Vossler centra-se mais ainda na consciência individual. Pautando sua investigação linguística na expressão, isola como objeto de estudo o falante e as motivações de suas escolhas estéticas, que seriam orientadas pelo conjunto gosto/intuição linguística/forma interna da língua numa junção com a alma ou *Geist* do falante. Apesar de o falante sofrer influências externas, como no cenário econômico do poderio inglês que nos serviu de exemplo, Vossler o entende como consciente e livre nas escolhas sobre seus processos linguísticos. Novamente, encontramos como ponto de origem da dialética a consciência, soberana sobre seu entorno.

Os autores marxistas invertem esse ponto de origem da dialética. A consciência necessita de material semiótico para operar, e esse material é provido por um conjunto de signos externos a ela. Na língua, através do signo ideológico e opondo um signo a outro, a consciência compõe as enunciações do discurso interior sempre a partir de um horizonte e de um auditório sociais bem definidos. O material semiótico que dá forma à consciência advém da comunicação social, ou seja, é sempre um dado externo a ela. A palavra, oriunda do terreno interindividual da comunicação social, acompanha e torna possível (pois é o material semiótico mais comum da consciência) todos os processos de significação e organização dos posicionamentos epistemológicos do indivíduo.

Ambas escolas trabalham com processos dialéticos. Tanto no idealismo quanto no marxismo, consciência individual e meio social interagem e se transformam mutuamente por influência recíproca. Contudo, a escola alemã dá maior ênfase à “soberania” da consciência sobre a materialidade e sobre os processos linguísticos; já a escola russa afirma que a própria consciência é formada pelo material semiótico que advém da produção ideológica do meio social, e é com este material semiótico vindo do exterior que ela adquire forma para depois influir no meio externo, sempre atrelada ao contexto espaço-temporal de seu auditório e horizonte sociais.

Notemos que Humboldt e Bakhtin/Volochinov convergem no seguinte ponto: para o barão, o signo linguístico (a palavra) é complementar ao ato de pensar, pois torna nítidas impressões externas e sensações internas em conceitos. Ligamos os conceitos uns aos outros para a criação de novos, e desta forma criamos novas relações de significação com o mundo (posicionamento epistemológico). Os russos dizem igualmente que a consciência trabalha opondo um signo a outros, assim criando e ressignificando o material semiótico que proveio da comunicação social. Aqui, novamente, o que distanciará os

marxistas dos idealistas é o ponto de origem da dialética, que deixa de estar localizado numa consciência soberana ao mundo e passa a estar localizado na produção social ideológica, cujo material semiótico dá forma à consciência.

Estas foram as considerações que levantamos sobre a participação da tese idealista alemã na síntese marxista russa no campo da filosofia da linguagem a partir dos conceitos *Geist* e signo ideológico. Poderíamos, quem sabe, substituir a palavra “participação” por influência; entretanto, tal troca exigiria averiguar cada uma das críticas que Bakhtin/Volochinov fizeram ao que eles denominaram “subjetivismo idealista”, ou seja, à *Idealistische Neuphilologie* de Karl Vossler e a seu antecessor, Wilhelm von Humboldt. Tal pesquisa seria muito mais extensa que a proposta deste artigo, de modo que nosso propósito foi deixar indicado ao menos uma correlação entre o idealismo alemão e o marxismo russo da primeira metade do século XX.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BÜNTING, K. *Deutsches Wörterbuch*. Chur: Isis Verlag, 1996.

DUDEN Online. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH, 2016. Disponível em: <www.duden.de>. Acesso em: 04 jul. 2016.

HEGEL, G. W. F. Der Geist. In: *Phänomenologie des Geistes*. 2. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970. p. 324-494.

HEIDERMAN, W. Introdução. In: HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. (Org.). *Humboldt: Linguagem, Literatura, Bildung*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. p. XVII-XLVIII.

HUMBOLDT, W. von. Form der Sprachen. In: HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. (Org.). *Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. p. 94-119.

_____. Über die Natur der Sprache im allgemeinen. In: HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. (Org.). *Humboldt: Linguagem, Literatura e Bildung*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. p. 2-19.

VOSSLER, K. *Gesammelte Aufsätze zur Sprachphilosophie*. München: Max Hueber Verlag, 1923.

Recebido em: 30/08/2016

Aprovado em: 29/11/2016

O condicional de valor evidencial no domínio jornalístico

Fabiana Pirotta Camargo Lourenço

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil
fabianapirotta@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1684>

Resumo

Este artigo propõe o estudo de um uso evidencial ainda não explorado no português do Brasil (PB), que se dá por meio do condicional (futuro do pretérito), que indicará como o locutor teve acesso à informação transmitida no enunciado – qual a fonte da informação. A partir da teoria funcionalista, objetiva-se fazer uma descrição detalhada do condicional de valor evidencial em contextos reais de uso no PB. Com as ocorrências fornecidas por um *corpus* composto por gêneros do domínio jornalístico, busca-se descrever seu funcionamento, definindo suas características. Com essa caracterização, será possível verificar se o morfema do condicional pode ser considerado como um marcador gramatical de evidencialidade no PB, assim como ocorre em outras línguas. A descrição possibilitará ainda a verificação da função discursiva desse uso nos gêneros jornalísticos que compõem o *corpus*.

Palavras-chave: evidencialidade; funcionalismo; condicional.

The evidential conditional value in journalistic domain

Abstract

This paper proposes the study of a type of evidential marker not yet described in Brazilian Portuguese (BP), the *conditional tense*, which indicates how the speaker had access to the information conveyed in the statement – what is the source of the information. Based on the functionalist theory, it is intended to make a detailed description of the “conditional evidential value” in real contexts of use in BP. Based on occurrences provided by a corpus formed by genres of the journalistic domain, we aim to describe the functioning of this use, looking to set its characteristics. With this characterization, it will be possible to verify if the conditional morpheme can be considered as a way of grammatically marking evidentiality in BP, a process that happens in other languages. This description will enable, besides, the verification of the discursive function of this use in the journalistic genres that compose the *corpus*.

Keywords: evidentiality; functionalism; conditional.

Introdução

O significado de uma frase pode ser qualificado de forma a refletir o julgamento do falante sobre a proposição por ele expressa, fenômeno chamado de modalização. Além de poderem ser modalizados, os enunciados também podem explicitar a fonte da informação que transmitem, ou seja, os textos também podem ser avaliados em relação a outra categoria, chamada evidencialidade. Há um uso muito frequente no discurso jornalístico e muito estudado por diversos autores, chamado por Dendale (2010) de “condicional de valor evidencial”. Esse uso tem sido considerado como *modal*, mas também pode ser empregado com valor *evidencial* – a forma verbal *futuro do pretérito* indica como o locutor teve acesso à informação transmitida no enunciado/qual a fonte da informação, como se vê nos exemplos abaixo:

- (01) **Seriam** umas seis horas, mas a noite era evidente. (SQUARTINI, 2001, p. 318)
- (02) O animal **teria** cerca de 60 anos de idade quando morreu e **estaria** morto entre há 10.000 anos a 15.000 anos, indicou à agência AFP o chefe de expedição, Semion Grigoriev, que qualificou a descoberta de excepcional. (OLIVEIRA, 2013, p. 93)

No exemplo (1), a partir da forma verbal no futuro do pretérito, pode-se concluir que o locutor obteve a informação por raciocínio próprio, ou seja, por inferência, a qual ele chegou por meio de premissas que poderão ser os seus próprios conhecimentos armazenados. Esse tipo de condicional é chamado por Dendale (2010) de condicional de conjectura (*conditionnel de conjecture*) ou condicional inferencial. Em (2), por outro lado, considera-se que a forma no futuro do pretérito indica que a fonte da informação provém de outrem – o que o locutor faz é repassá-la – esse tipo de condicional é chamado por Dendale (2010) de condicional de retomada da informação (*conditionnel de reprise*). O que se observa, em ambos os casos, é que o locutor obtém as informações de maneira indireta – em (1), a partir de premissas que não foram diretamente verificadas, e em (2), por intermédio de uma terceira pessoa, tratando-se de um conhecimento cuja validade não foi verificada diretamente pelo locutor.

Apesar de existirem outros autores, além de Dendale (2010), no francês, que tratem desse uso do condicional em outras línguas, tais como no português europeu, e nas línguas românicas em geral (espanhol, italiano e inglês), para o português do Brasil, no entanto, não há descrições que tratem desse emprego. Nesse sentido, esta pesquisa, baseando-se teórica e metodologicamente em pressupostos funcionalistas (NEVES, 2000, DIK, 1980, HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, DALL'AGLIO-HATTNER, 2001), analisando-se a língua em seus usos em contextos reais, tem como um de seus objetivos propor um refinamento da descrição da categoria da evidencialidade no PB, relacionando-a com o condicional. Lança-se a hipótese de que, apesar de a expressão da evidencialidade no PB ser feita primordialmente por meios lexicais, haveria uma forma de marcá-la gramaticalmente, por meio do morfema do futuro do pretérito. Considera-se, então, que, com a marcação do verbo no condicional, se tem uma estrutura que apresenta um estatuto evidencial, sendo o princípio primário regente da evidencialidade, nesses casos, o modo de obtenção da informação, a partir de uma fonte indireta, que poderá ser o próprio falante fazendo suas inferências ou uma fonte diferente dele, cujo relato é repassado adiante.

Fez-se assim uma descrição dos usos do condicional com valor evidencial encontrados em um *corpus* composto por 300 textos jornalísticos, selecionados igualmente entre editoriais, notícias e artigos de opinião, coletados de edições *online* do jornal *Folha de São Paulo* dos anos de 2011 e 2012, analisando-se, ainda, a função discursiva desse condicional dentro do domínio jornalístico.

Essa pesquisa, portanto, se justifica, na medida em que irá fornecer uma descrição de um objeto de pesquisa ainda não explorado no PB, além de contribuir significativamente com aqueles que trabalham com os gêneros jornalísticos, uma vez que o uso do condicional evidencial pelos jornalistas pode ser considerado uma importante estratégia discursiva nesse meio.

Breves apontamentos sobre a teoria funcionalista

Como afirma Dall’Aglío-Hattner (2007), dentro da teoria funcionalista encontra-se uma diversidade de pontos de vista e uma gama de diferentes trabalhos, cada um com suas especificidades, que se ocupam em classificar a língua segundo a ótica funcionalista. Dessa forma, apesar de poderem apresentar diferenças em relação a algumas características, a consideração comum de todas as propostas que estão vinculadas à abordagem funcional é a de que a forma é motivada pela função.

Afirmar que a forma é motivada pela função significa dizer que a descrição da língua é feita com base em seu uso efetivo e real, ou seja, ela é observada de acordo com seus usos em determinados contextos. Para Dik (1980), as línguas naturais devem ser consideradas como instrumento de interação social, por meio do qual os falantes interagem no meio social. Dessa forma, a língua nada mais é do que um instrumento de comunicação, caracterizando-se como uma forma de ação que envolve uma interação contínua entre os interlocutores e sociedade, decorrendo daí a sua função primordial, a de fazer comunicar e interagir. É a partir dessa necessidade de comunicação e interação entre os membros de uma comunidade, portanto, que nasce o sistema da língua. É dessa concepção de língua que provém a consideração de que a estrutura gramatical (forma) resulta de fatores extragramaticais (função comunicativa da língua).

Na descrição da língua em uso, a análise dos fenômenos linguísticos, portanto, se dá de forma integrada, ou seja, os níveis sintático e semântico se concretizam no nível pragmático, de modo que a descrição se expande para além dos limites da sentença, uma vez que se descreve olhando para o contexto de uso da língua. Esse é outro ponto comum entre as diversas pesquisas e propostas teóricas fundamentadas na abordagem funcional: a relação entre sintaxe, semântica e discurso. Assim, afirmar que a análise se expande para além dos limites da sentença, significa dizer que ela também leva em conta tanto o falante quanto o ouvinte, ou seja, as necessidades da comunidade linguística.

Os gêneros textuais

Muitas são as possibilidades teóricas para o estudo dos gêneros textuais. Como afirma Marcuschi (2008, p. 151), o estudo dos gêneros é hoje “uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento”. O autor aborda as noções de gênero segundo a perspectiva da linguística textual, um dos desdobramentos das escolas de pensamento funcionalista. Dessa forma, o conceito de gênero relaciona-se com as noções de uso e contexto, na medida em que se considera os gêneros textuais como formas de interação estabelecidas e criadas no meio social. Como se sabe, um dos pressupostos básicos do funcionalismo é o de que a língua é um instrumento de comunicação destinado à interação dentro do meio social. Assim, pode-se ver dentro do conceito de gênero essa função, que lhe é característica.

Como já visto anteriormente, na perspectiva funcionalista, considera-se que a linguagem tem funções que são externas ao sistema linguístico e que essas funções influenciam a organização interna desse sistema. Assim, relaciona-se contexto social e forma linguística, e pode-se notar essa relação dentro de vários registros e gêneros textuais. O texto será então a unidade de sentido e interação, dentro do qual se manifestará o uso da língua, ou seja, as relações que se estabelecem entre falante, ouvinte e

comunidade linguística, que, por sua vez, determinaram a estrutura linguística, níveis sintáticos e semânticos se concretizando no nível pragmático.

Os gêneros jornalísticos

No jornalismo, a especificidade dos textos é enorme, de modo que há um estilo ou linguagem denominada “jornalística”, que deve estar expressa em todos os gêneros pertencentes a esse domínio. Esse estilo ou linguagem jornalística foi sendo convencionalizado aos poucos. Existem manuais formulados especialmente para instruir os jornalistas sobre a técnica que devem adotar para escrever determinado gênero. Esses manuais denominam-se “manuais de redação jornalística”. Seus propósitos (que se mostram, muitas vezes, normativos) são variados: fornecem desde dicas de escrita e normas de padronização para o jornal até instruções para a produção dos textos jornalísticos, como, por exemplo, a exigência da objetividade.

Apesar de serem regidos por certas normas convencionalizadas, cada gênero jornalístico possui suas particularidades, no que diz respeito a sua estruturação. A notícia se configura como o gênero fundamental e básico de cada jornal. Segue uma estrutura bastante convencional e sua função é essencialmente informativa – deve relatar os fatos do evento em foco de forma clara e concisa, sem comentários e interpretação do autor, se configurando como um texto bastante objetivo e imparcial.

Os textos das notícias são curtos e sua estrutura temática geralmente obedece a uma ordem segundo a qual as informações mais importantes devem aparecer primeiro (os tópicos de nível superior ficam em primeiro lugar). Em relação ao tipo textual, as notícias são textos que obedecem a uma estrutura narrativa que pode ser acrescida de exposições e descrições.

No que diz respeito às fontes da informação, é comum que o autor de notícias procure informações extras além das fornecidas sobre o assunto em pauta, para que seu texto se torne mais claro. Assim, quando repassa, em seu texto, declarações de outras pessoas, que possam estar envolvidas de alguma forma com o que está sendo noticiado, essa será mais uma de suas técnicas para garantir a objetividade e imparcialidade do texto, na medida em que estará se isentando da responsabilidade sobre o conteúdo dessas declarações (de outrem).

Os artigos de opinião, por sua vez, são textos em que o autor expõe seu posicionamento ou opinião sobre algum tema que esteja em pauta no jornal. Além de expor seu ponto de vista, o autor tenta sustentá-lo através de diversos tipos de argumentos, tratando-se de um texto argumentativo, que geralmente apresenta os argumentos do mais fraco ao mais forte, a fim de persuadir e convencer o leitor a adotar a opinião expressa. Uma vez que a regra básica estabelecida pelos manuais de redação jornalística é a de objetividade e imparcialidade, nota-se que gêneros opinativos, como os artigos de opinião, ocupam seções pré-determinadas dos jornais, destinadas à veiculação de opinião. O que os diferencia das notícias em relação à fonte da informação é o fato de utilizarem como argumentos declarações de fontes externas que funcionam como âncoras que irão sustentar a opinião assumida pelo autor no decorrer do texto. No entanto, apesar de as ideias defendidas nesse tipo de gênero serem de total responsabilidade do autor, no que diz respeito a essas declarações de outrem, percebe-se uma tendência dos autores em utilizá-las como apoio para o desenvolvimento de sua argumentação, porém, sem comprometer-se com estas.

Os editoriais, por fim, são textos em que o autor exprime a opinião ou parecer do jornal (como instituição) sobre determinado fato em pauta no dia. Apresentam ideias que mostram o ponto de vista adotado pelo jornal sobre a matéria em destaque, caracterizando-se, portanto, como um gênero opinativo. Configuram-se como textos expositivo-argumentativos, assim como os artigos de opinião. Sua diferença em relação a esse último é o fato de que o jornal, como instituição, goza de maior credibilidade no meio social. Quando utiliza declarações de uma fonte externa em seu texto, o autor o faz para que haja certo embasamento dos argumentos apresentados e defendidos no decorrer do texto.

Como se vê, os gêneros destinados à opinião estão em contraste com as notícias, que são preparadas de acordo com as normas corriqueiras do jornalismo. Nem por isso seus autores estão livres da objetividade, pois, com o intuito de persuadir seu interlocutor, o enunciador-jornalista deve buscar estabelecer um equilíbrio entre o (des)comprometimento, que proporcionará certa objetividade à exposição dos fatos, e o comprometimento necessário para poder opinar sobre o assunto com autoridade.

Considera-se como de extrema importância o conhecimento dessas questões, uma vez que elas serão fatores determinantes da ocorrência e do modo como essa ocorrência se dará, nos textos jornalísticos, do objeto de pesquisa em questão: o condicional evidencial.

Introduzidos alguns conceitos relativos aos gêneros textuais que são relevantes para a pesquisa em questão, passa-se agora para uma breve exposição teórica sobre a modalização e evidencialidade, categorias que estão envolvidas na descrição do objeto de pesquisa analisado.

Breves apontamentos teóricos sobre a modalização e a evidencialidade

A relação entre modalidade e evidencialidade deve ser explicitada, uma vez que, na descrição do condicional evidencial, ao se analisar o valor evidencial que a forma em questão apresenta, outro valor se mostra envolvido: o valor modal epistêmico de incerteza da informação e conseqüente não comprometimento do locutor com a informação veiculada. Dessa forma, abre-se a possibilidade de o condicional evidencial ser analisado segundo dois domínios, o da modalidade e o da evidencialidade. Faz-se necessário, então, a adoção de um posicionamento a respeito da relação entre esses dois domínios, para que se possa seguir com a descrição do emprego que, de fato, é o objetivo da pesquisa, o uso evidencial do condicional.

Como já explicitado anteriormente, o processo de modalização ocorre quando o significado de uma frase é qualificado de forma a refletir o julgamento do falante sobre a proposição por ela expressa, ou seja, podemos distinguir, na maioria dos enunciados das diversas línguas naturais, um dito, o chamado conteúdo proposicional e uma modalidade, a categoria que expressa o ponto de vista do falante (suas crenças e atitudes) sobre tal conteúdo proposicional.

No português do Brasil, a modalização, segundo Neves (2006), pode ser marcada por meio de expedientes lexicais ou gramaticais: por um verbo, seja ele auxiliar modal (poder, dever) ou de significação plena (indicador de opinião, crença ou saber – crer, achar, considerar, dentre outros); por advérbios (talvez, certamente, realmente); adjetivos (claro, evidente); substantivos (dúvida, certeza) ou até mesmo pelo tempo, aspecto ou modo do verbo da predicação (futuro do pretérito, imperfeito do subjuntivo).

Os tipos de modalidade mais conhecidos são as modalidades alética, epistêmica e deôntica, sendo as duas últimas as mais básicas e mais estudadas, como salientado por Neves (2006). Por razões de relevância para este trabalho, somente será explicitada a modalidade epistêmica, que se insere no eixo da crença, do conhecimento e do saber, expressando o grau de certeza, evidência ou precisão do falante em relação ao enunciado.

Ao qualificar epistemicamente um enunciado, o falante determina o seu grau de certeza sobre o estado-de-coisas contido na proposição, de modo que na medida em que isso ocorre, ele também acaba por estabelecer seu grau de (des)comprometimento com a verdade da proposição. O exemplo abaixo ilustra esse tipo de modalidade:

- (03) **É possível** que todos fiquem paralisados caso nenhum seja reativado até o próximo verão local (no meio do ano), mas o governo prevê tomar uma providência ainda neste semestre. (*Folha de S. Paulo*, 10/03/12)

No exemplo (3), o jornalista afirma a possibilidade da ocorrência do estado-de-coisas expresso na proposição, com a utilização de um adjetivo modal (possível) – com essa estratégia, não se compromete com o que foi dito, caso o evento expresso na proposição não se realize.

A evidencialidade, assim como a modalização, já foi tratada por diversos autores, a partir de diversas perspectivas em línguas do mundo todo. Para Aikhenvald (2004, p. 1), pode ser definida como “uma categoria gramatical cujo sentido primário é a fonte da informação”, ou seja, trata-se da marcação linguística das fontes da informação; a especificação do modo como a informação transmitida no enunciado foi adquirida pelo falante: se ele a testemunhou diretamente, viu ou ouviu; ou se a obteve de maneira indireta, ou seja, se é produto de uma inferência feita por ele mesmo, ou se ele a recebeu de outra pessoa.

Ainda segundo Aikhenvald (2004, p. 1), um quarto das línguas do mundo codifica morfologicamente, ou seja, gramaticalmente, a evidencialidade. No Brasil, no entanto, essa marcação é feita majoritariamente por itens lexicais. Este trabalho, ao sustentar a hipótese de que o condicional seria um marcador evidencial gramatical no PB, considera que existem motivos discursivos que condicionem o aparecimento desse marcador gramatical. Poder-se-ia ainda dizer que esses motivos impõem uma obrigatoriedade de haver essa marcação no contexto jornalístico analisado. Tais motivos discursivos estariam ligados às características do domínio jornalístico vistas anteriormente.

Segundo Dendale e Tasmowski (1994, p. 4), quando o locutor marca em seu enunciado a maneira pela qual obteve a informação transmitida, ele está oferecendo ao seu interlocutor a possibilidade de avaliar por si mesmo a confiabilidade de tal informação. Assim, a indicação do tipo de evidência seria um meio de justificar a validade da informação veiculada, o propósito da marcação das fontes, portanto. Nesse sentido, para Dendale (1991), pode haver a justaposição de dois aspectos: a fonte da informação (aspecto evidencial) e o grau de certeza a respeito da informação (aspecto modal).

Os evidenciais poderão indicar, então, além da fonte da informação do enunciado, o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição, havendo dessa forma uma indecisão a respeito de qual dos valores seria primário. No entanto, a respeito da relação entre modalidade e evidencialidade, o posicionamento adotado por essa pesquisa insere-se na tendência defendida por Dall’Aglio-Hattner (2001, 2007), Nuyts

(1993, 1994, 2001), Dendale e Tasmowski (1994, 2001), dentre outros, que considera a evidencialidade como uma categoria hierarquicamente superior à modalidade epistêmica.

Dall’Aglío-Hattner (2007) considera, apoiada em Nuyts (1993), que todo julgamento modal baseia-se em uma evidência. Assim, o presente trabalho considera que a evidencialidade, além de ser superior à modalidade epistêmica, é determinadora da qualificação epistêmica, ou seja, necessária a ela. A descrição, portanto, considerará como consequências modais os valores modais que surgirem na análise, que serão vistos como provenientes da necessidade de se explicitar as fontes da informação, ou seja, a evidencialidade passa a ser, então, determinadora da qualificação modal.

Nas ocorrências com o condicional evidencial, a forma verbal, no futuro do pretérito, indicará de que maneira o falante teve acesso à informação transmitida no enunciado – qual a fonte dessa informação, como se verá com os procedimentos de análise e descrição, realizados a partir da próxima sessão. Textos pertencentes ao gênero jornalístico são um ambiente fértil para o aparecimento desse uso evidencial do condicional, bastante estudado na língua francesa por Dendale (2010), que o nomeou de “condicional de valor evidencial”.

O condicional evidencial

O chamado *condicional de valor evidencial* configura-se na ocorrência da forma verbal conhecida como *futuro do pretérito*, que, inserida no enunciado, indica que o locutor teve acesso à informação que veicula por meios indiretos. Isso significa dizer que ele obteve essa informação por “empréstimo” de uma fonte externa, configurando uma situação de reportatividade (evidencialidade reportativa), no qual o locutor repassa conhecimentos de outrem adiante. Por outro lado, a informação veiculada pelo locutor pode também ser resultado de uma inferência pessoal, ou seja, são casos em que a informação provém do próprio locutor, que a obteve por raciocínio próprio a partir de seus conhecimentos prévios (evidencialidade inferencial).

Ao ser inserido nos enunciados, o condicional poderá trazer consigo traços que lhe são intrínsecos. Dentre esses traços, como citado acima, está o caráter de incerteza ou não confirmação da informação posta no condicional, que passa a figurar como hipótese ou suposição. Coexiste, com esse traço modal, o evidencial, ou seja, a possibilidade de a forma verbal indicar que a fonte da informação foi obtida por meios indiretos. Para este trabalho, uma vez que se considera a evidencialidade como uma categoria distinta e superior à modalidade, o valor evidencial do condicional será visto como primário, sendo seus valores modais secundários, vistos como consequências da explicitação da fonte da informação, o que significa que as informações veiculadas, na maioria dos casos, adquirem um caráter de incerteza e não confirmação, justamente pelo fato de o locutor tê-las obtido por meios indiretos.

Antes de passar à análise dos dados, é necessário ressaltar que o condicional, como se viu acima, poderá veicular dois tipos de evidencialidade, a reportativa e a inferencial. A nomeação dos dois tipos de condicional evidencial, portanto, seguiu a terminologia empregada por Dendale (2010), no francês. Esse autor adota, para o condicional que veicula informação reportativa, o termo *condicional de retomada da informação*, e para

o condicional que veicula informação inferencial, o termo *condicional de conjectura ou inferencial*.

O condicional evidencial no PB: um marcador gramatical?

Para se tentar comprovar a hipótese de que o morfema verbal do condicional é capaz de veicular sentido evidencial, constituindo-se em um meio gramatical de marcar evidencialidade indireta, foram feitos testes de substituição. Com esses testes, pode-se visualizar o uso evidencial do condicional, na medida em que a substituição desse tempo por outros tempos verbais do modo indicativo impossibilita o sentido evidencial em questão. Dessa forma, foi possível também verificar se outros tempos verbais do PB podem marcar evidencialidade, como se verá abaixo.

- (04) Na ocasião, segundo a Folha apurou, Kassab **teria autorizado** o petista a escolher o nome que quisesse dentro da legenda. (*Folha de S. Paulo*, 09/01/12, grifo nosso)
- (04a) Na ocasião, segundo a Folha apurou, Kassab **autorizou** o petista a escolher o nome que quisesse dentro da legenda.
- (04b) Na ocasião, segundo a Folha apurou, Kassab **tinha autorizado/autorizara** o petista a escolher o nome que quisesse dentro da legenda.

No exemplo acima, comprova-se que somente na versão original do enunciado, em (04), pode-se denominar o tempo verbal em uso, de condicional de retomada da informação, ou seja, somente nesse caso pode-se dizer que o condicional veicula um sentido evidencial reportativo. Assim, em (04), o jornalista, usando o condicional, reforça a obtenção indireta da informação que repassa, indicando que a obteve de uma fonte externa. Dada a estranheza relacionada ao caráter externo da fonte, portanto, a informação adquire um caráter de não confirmação – o jornalista quer ressaltar que não verificou diretamente a validade da informação veiculada, terminando, assim, por não se comprometer com esta, estabelecendo uma distância em relação ao que diz.

Em (04a), o pretérito perfeito do indicativo exclui a leitura evidencial do verbo, uma vez que, com tal morfema, a informação veiculada se mostra como certa, pois o tempo verbal em questão veicula ações que ocorreram no passado e já terminaram, ou seja, indica fatos conclusos e pontuais. Assim, pode-se dizer que o valor temporal em questão exclui qualquer possibilidade de que haja veiculação de sentidos evidenciais por esse tempo verbal. Usando o pretérito perfeito, o locutor, de imediato, já estaria confirmando a informação que obteve com a *Folha*, e, nesse sentido, não estaria se preocupando em manter uma distância em relação ao que diz.

Em (04b), o mesmo ocorre – a forma composta do pretérito mais que perfeito indica, primariamente, um sentido temporal, uma ação que já ocorreu no passado, havendo, portanto, uma certeza maior da informação que é transmitida por esse tempo verbal. O jornalista, então, evita utilizar também essa forma, uma vez que, com ela, faz parecer que confia plenamente na *Folha*, havendo, dessa forma, o estabelecimento de comprometimento em relação ao que está sendo dito.

Outros testes foram feitos, também se substituindo o condicional em (05) pelas formas do futuro do presente – a forma perifrástica, na versão *a*, e a forma sintética, na versão *b*:

- (05) Em troca, o prefeito **selaria** o compromisso de apoiar a reeleição de Alckmin em 2014. (*Folha de S. Paulo*, 09/01/12, grifo nosso)
- (05a) Em troca, o prefeito **vai selar** o compromisso de apoiar a reeleição de Alckmin em 2014.
- (05b) Em troca, o prefeito **selará** o compromisso de apoiar a reeleição de Alckmin em 2014.

O que se observa, com essas substituições, é que o sentido evidencial reportativo e suas características também inexistem em (05a) e (05b), não sendo veiculado pelos verbos que aparecem nessas versões, uma vez que o futuro do presente sugere uma maior factualidade/certeza dos fatos veiculados. O jornalista obtém a informação que veicula em (05) com uma fonte externa, citada anteriormente no corpo do texto (o prefeito Kassab). Assim, em (05), com o condicional, o locutor pretende reforçar o caráter externo e indireto da informação, estabelecendo, com isso, mais uma vez, um distanciamento em relação a esta, que adquire um caráter de incerteza e não confirmação, proveniente justamente da forma indireta de obtenção da mesma – com essa estratégia, o jornalista deixa claro seu não comprometimento com o que está expondo. Por sua vez, se utilizasse as formas do futuro do presente, como em (05a) e (05b), esse distanciamento estaria comprometido, uma vez que a maior factualidade sugerida por esse tempo predomina.

Em relação aos sentidos evidenciais inferenciais, os mesmos testes foram feitos para se confirmar a possibilidade de veiculação desse sentido por outros tempos verbais que não o condicional, como se pode perceber no exemplo abaixo:

- (06) Lula **diria** sobre a crise exatamente o que Dilma disse ontem: não é pela via de ajustes fiscais recessivos que se resolve o problema. Mas Lula **subiria** num banquinho hipotético para gritar o seu ponto, recheando-o, preferencialmente, com histórias de seu tempo de negociador sindical. (*Folha de S. Paulo*, 04/10/11, grifo nosso)
- (06a) Lula **disse** sobre a crise exatamente o que Dilma disse ontem... Mas Lula **subiu** num banquinho [...].
- (06b) Lula **tinha dito/dissera** sobre a crise exatamente o que Dilma disse ontem... Mas Lula **tinha subido/subira** num banquinho [...].
- (06c) Lula **diz** sobre a crise exatamente o que Dilma disse ontem... Mas Lula **sobe** num banquinho [...].

O exemplo (06a) está no pretérito perfeito, (06b), no pretérito mais que perfeito, e (06c), no presente. Nesses casos, sobressai o sentido temporal dos referidos tempos verbais, não sendo possível, portanto, que se veicule o sentido evidencial inferencial, assim como veiculado pelo *condicional de conjectura*, na versão original do enunciado. Ao utilizar o condicional, o locutor, a partir de premissas, compostas por seu conhecimento a respeito do comportamento de Lula, conhecimento adquirido durante sua vivência em sociedade, e amplamente difundido por fontes externas de meios de comunicação diversos, infere que Lula diria sobre a crise exatamente o mesmo que Dilma, mas subiria em um banquinho “hipotético”.

Apesar de a origem da informação ser o próprio locutor, este a infere a partir de evidências indiretas, pois o conhecimento que ele possui a respeito do comportamento de Lula, utilizado como premissa para chegar às informações, pode ser questionado e não se constitui como verdade absoluta. Assim, a informação adquire um caráter hipotético, ausente em (06) a, b e c, pois o valor temporal dos tempos verbais em questão indicam

que os fatos veiculados já ocorreram, caracterizando-se como efetivos e pontuais (em (06a) e (06b)) ou estão ocorrendo no momento da fala (em (06c)).

Concluindo, foi possível observar, com os testes realizados, que o condicional pode ser considerado uma forma especializada de se marcar gramaticalmente a evidencialidade indireta (reportativa e inferencial) no PB. Essa tendência de se considerar a evidencialidade como um fenômeno gramatical interno ao sistema verbal, ligada às formas do condicional, não é recente, tendo sido observada para a maioria das línguas românicas, como indica, por exemplo, Squartini (2001) em seu trabalho. Passa-se agora para a descrição e caracterização dos dois tipos de condicional evidencial analisados.

O condicional evidencial de retomada da informação

Em relação ao condicional de retomada da informação verificou-se, inicialmente, que ocorre apenas em frases declarativas, nas quais, tipicamente, o locutor constata algum fato. Nessas frases, ainda, a fonte da informação contida no enunciado estará sempre referida, se não no próprio enunciado em que o condicional aparece, em algum momento anterior do co-texto.

Nos enunciados em que esse tipo de condicional evidencial ocorre, é comum também o aparecimento de outros marcadores de informação relatada. O jornalista recorre a fórmulas introdutórias de discurso relatado, dentre as quais, “segundo X” e “de acordo com X”. Além desse recurso, notou-se que ao atribuir a informação a outras fontes enunciativas, o jornalista tende a utilizar uma grande diversidade de verbos declarativos (‘dizer’, ‘afirmar’, ‘argumentar’, ‘informar’, dentre outros).

É notório, portanto, o esforço do jornalista em indicar que se trata de informações obtidas indiretamente – a todo tempo ele reforça que não são informações verificadas por ele, mas sim, obtidas com fontes externas. O condicional, portanto, assume, juntamente com os outros marcadores de evidencialidade reportativa, a função de ressaltar a obtenção indireta da informação pelo locutor e, dessa forma, garantir sua desresponsabilização em relação aos conteúdos veiculados. É o que se verá abaixo, com o exemplo.

- (07) O “Figaro” informa ainda que também o Hezbollah fez contatos com a oposição síria, que, sempre de acordo com o matutino francês, **estaria** disposta, uma vez no poder, a reequilibrar as relações com Teerã, hoje de intimidade absoluta, mas sem adotar posições anti-iranianas. (*Folha de S. Paulo*, 01/09/11)

Em (07), a característica que se verifica inicialmente é a indicação de que a informação foi obtida através de terceiros, não sendo uma informação verificada diretamente pelo próprio locutor. O jornalista reforça de várias formas que a informação foi obtida de maneira indireta: identifica a fonte externa – o “Fígaro”, o “matutino francês”; utiliza verbos declarativos – “O ‘Figaro’ informa que [...]”; outros marcadores de informação reportativa juntamente com o advérbio “sempre” para enfatizar que a informação provém unicamente do “Fígaro” – “sempre de acordo com o matutino francês”; e por fim, o condicional, ressaltando e reafirmando que os fatos foram validados por outra instância além do locutor.

Dessa forma, o condicional de retomada da informação, juntamente com outros marcadores expressos anteriormente no enunciado, assume o papel de indicar que a informação foi retomada pelo locutor, ou seja, ao utilizar essa forma, o locutor procura

mostrar que a informação não vem de sua comprovação direta, mas foi validada por outra pessoa e, portanto, obtida de modo indireto.

A obtenção indireta dos fatos, com conseqüente atribuição da informação a uma fonte externa, traz estranheza a essa informação, que leva a sua caracterização como incerta e não confirmada. Trata-se de uma informação em relação à qual o locutor não pode se comprometer, por não ter tido a oportunidade de confirmá-la diretamente. Assim, com o condicional de retomada da informação, o jornalista estabelece um distanciamento em relação à informação obtida com terceiros, havendo um não comprometimento do locutor em relação a esta. Como se viu anteriormente, os jornalistas estão sujeitos a códigos de ética estabelecidos pelo jornal, que prezam por esse distanciamento, uma vez que se deve ter extrema cautela em relação à veiculação de conhecimentos obtidos de forma indireta, principalmente em relação àqueles obtidos a partir de outras fontes.

As características atribuídas ao condicional de retomada da informação foram então, as seguintes:

- a) ocorre em frases declarativas em que a fonte da informação está sempre referida no enunciado ou em algum momento do contexto textual;
- b) ocorre em frases em que frequentemente também se situam outros marcadores de informação reportativa;
- c) reforça a obtenção indireta da informação, ou seja, que o locutor a obteve a partir de uma fonte externa, e que a comprovação de tal informação está fora de seu alcance;
- d) indica que a informação é incerta e não confirmada pelo locutor;
- e) indica que o locutor não quer e não pode se comprometer com a informação, havendo então o estabelecimento de um distanciamento em relação a esta.

O condicional evidencial de conjectura ou inferencial

O condicional de conjectura ou inferencial é usado pelo locutor quando este quer veicular uma informação proveniente de seu próprio intelecto, ou seja, informações às quais ele chegou por inferências, a partir de premissas que consistem, na grande maioria dos casos, em conhecimentos existentes, armazenados em seu intelecto durante sua vivência em sociedade.

A primeira característica que se nota em relação a esse uso diz respeito ao tipo de frase em que ocorre. Na língua francesa, Dendale (2010) reconhece o condicional de conjectura apenas em frases interrogativas. No PB, por outro lado, esse tipo de condicional apareceu, em sua maioria, em frases declarativas, e, ao contrário do que observou Dendale (2010), muito pouco em frases interrogativas, totalizando apenas quatro ocorrências. Por essa razão, neste artigo será apresentado um exemplo desse uso em uma frase declarativa.

- (08) Se aconteceu assim com um projeto menos ambicioso, imagine a confusão que dará a tentativa de colocar todos os países da região em uma ação conjunta, que, fatalmente, **teria** a liderança dos EUA, dada a formidável disparidade de meios entre Washington e qualquer um dos países latino-americanos/caribenhos. (*Folha de S. Paulo*, 03/01/12)

É possível verificar que, na ocorrência (08) apresentada acima, o locutor faz uma asserção hipotética a respeito do evento informado e essa asserção é obtida a partir de uma inferência baseada em uma premissa maior, que permite ao locutor chegar à informação. O jornalista possui um conhecimento de saber comum, que se mostra como a premissa a partir da qual ele infere a informação veiculada.

- Premissa: Sabe-se que existe uma enorme disparidade de meios entre Washington e qualquer um dos países latino-americanos/caribenhos, ou seja, sabe-se que os EUA têm muito mais poder do que qualquer um desses países.
- Inferência feita a partir da premissa: caso todos os países da região se juntassem em uma ação conjunta, essa teria a liderança dos EUA, o país mais poderoso entre todos.

O condicional, portanto, veicula uma informação obtida por inferência, feita pelo próprio locutor que, por sua vez, se baseou em seus conhecimentos de mundo (premissas), certamente questionáveis, na medida em que foram obtidos de maneira indireta, por meio de noticiários, por exemplo. A informação, portanto, mostra-se como hipotética e não confirmada – o locutor veicula a informação com pouca segurança, dado que as premissas não foram verificadas diretamente.

Concluindo, o condicional de conjectura apresenta as seguintes características no PB:

- a) pode ocorrer em frases interrogativas ou declarativas;
- b) nas frases em que ocorre indica que a informação provém do próprio locutor;
- c) indica que o locutor obteve a informação a partir de inferência que se baseia em premissas que podem consistir, por exemplo, em conhecimentos gerais de saber comum, armazenados em seu intelecto;
- d) a informação à qual se chega por inferência configura-se como uma asserção hipotética e conjectural, uma vez que as premissas se configuram em evidências obtidas, na grande maioria dos casos, de maneira indireta (a partir de fontes externas), não podendo o locutor atestá-las diretamente;
- e) o grau de certeza do locutor a respeito da informação é menor;
- f) há um comprometimento do locutor em relação à informação veiculada, uma vez que esta provém de um raciocínio feito por ele mesmo. No entanto, esse comprometimento é relativizado justamente pelo fato de que a asserção é feita com cautela, por meio do condicional, que marca um menor grau de compromisso com a factualidade da informação, mostrando-se como uma forma neutra, distante e imparcial.

Considerações finais

Neste trabalho, propôs-se fazer a descrição e análise de um tipo de marcador de evidencialidade que vem sendo estudado nas línguas românicas em geral (português europeu, francês, espanhol e italiano) por vários autores, o condicional de valor evidencial. Não há, no PB, análises que tratem especificamente desse uso.

Inicialmente, lançou-se a hipótese de que, apesar de a expressão da evidencialidade no PB ser feita primordialmente por meios lexicais, o morfema do condicional (ou futuro do pretérito) poderia ser considerado como uma forma especializada de se marcar gramaticalmente a evidencialidade reportativa ou a evidencialidade inferencial, no PB.

As ocorrências com o condicional, inicialmente, foram postas em contraste em testes de substituição, nos quais o condicional foi substituído por outros tempos verbais do modo indicativo, para que fosse possível verificar se o morfema do condicional é o único que pode veicular sentidos evidenciais. Com esses testes, foi possível concluir que, assim como já se observou em outras línguas, o condicional, de fato, pode ser considerado uma forma especializada de se marcar gramaticalmente a evidencialidade indireta (reportativa e inferencial) no PB.

Feitos os testes, passou-se à descrição das características dos dois tipos de condicional de valor evidencial em estudo. Em resumo, o que se observou foi que o condicional de retomada da informação atua, juntamente com os outros marcadores de evidencialidade reportativa, indicando que a informação foi obtida indiretamente, por meio de uma fonte externa. O locutor utiliza esse tipo de condicional para reforçar o fato de que não validou diretamente a informação que veicula, caracterizando-a como não confirmada e incerta, em relação à qual, portanto, ele não pode se comprometer. O condicional indica, dessa forma, que a validade da informação está fora da alçada do locutor, não podendo ele ser responsabilizado pelos fatos veiculados. A forma do condicional permite então o estabelecimento de um distanciamento entre o locutor e seu texto, ou ainda, um não comprometimento dele com os fatos veiculados.

Com o condicional de conjectura, por outro lado, o locutor indica que as informações são resultados de inferências feitas por ele mesmo. Essas inferências, por sua vez, se baseiam em premissas que são, na maioria dos casos, conhecimentos existentes que foram armazenados em seu intelecto e adquiridos certamente de maneira indireta, por meios de comunicação diversos, por exemplo. Assim, os conhecimentos, ou premissas a partir das quais o locutor faz as inferências, chegando às informações veiculadas, são evidências indiretas, ou seja, que não foram validadas diretamente pelo locutor. Em razão disso, prefere-se transmitir essas informações inferidas como sendo asserções hipotéticas e não confirmadas. Nesse sentido, com o condicional de conjectura, o locutor consegue relativizar seu comprometimento com as informações inferidas por ele, na medida em que transmite as informações como tendo caráter hipotético. Assim, o condicional de conjectura, ainda que em menor grau, também permite um distanciamento entre o locutor e os conteúdos veiculados em seu texto.

Concluiu-se então que, no domínio jornalístico, existem motivos discursivos, tais como a exigência de objetividade nos textos, que condicionam o aparecimento desse marcador gramatical de evidencialidade indireta, de modo que se poderia até falar em certa obrigatoriedade, nesses gêneros, de haver a marcação de fatos relatados e inferidos por meio do condicional, uma forma distante, neutra e imparcial, ou seja, perfeitamente adequada aos propósitos do jornalismo, uma vez que possibilita o estabelecimento de um distanciamento entre o jornalista e seu texto.

A visão de língua adotada pelo funcionalismo foi determinante para a descrição. Considerando a língua em sua função comunicativa, como instrumento de interação, foi observado que as escolhas formais dos falantes não são aleatórias, mas que, no momento

de construir seus enunciados, faz-se uma antecipação das possíveis reações dos interlocutores, de modo que, a partir dessas antecipações, para evitar ou não possíveis interpretações desses interlocutores, escolhem-se as formas linguísticas consideradas mais adequadas para determinados fins.

Concluindo, espera-se que o presente trabalho tenha introduzido e contribuído para a compreensão do condicional como um novo marcador de evidencialidade indireta, que se mostra recente nos estudos da área, principalmente nos estudos sobre evidencialidade no PB.

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, A. I. Y. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- DALL'AGLIO HATTNER, M. M. et al. Uma investigação funcionalista da modalidade epistêmica. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Descrição do Português: definindo rumos de pesquisa*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2001. p. 103-143.
- _____. Pesquisas em sintaxe: a abordagem funcionalista da evidencialidade. In: MASSINI CAGLIARI, G. et al. (Org.). *Trilhas de Mattoso Câmara e outras trilhas: fonologia, morfologia e sintaxe*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2007. p. 103-145.
- DENDALE, P. *Le marquage épistémique de l'énoncé: esquisse d'une théorie avec applications au français*. 1991. 383 f. Tese (Doutorado) – Université d'Anvers, Antwerpen, Bélgica.
- _____. Il serait à Paris en ce moment. Serait-il à Paris? A propos de deux emplois épistémiques du conditionnel. Grammaire, syntaxe, sémantique. In: CASTRO, C. A., BANGO DE LA CAMPA, Fl.; DONAIRE, M. L. *Liens linguistiques*. Études sur la combinatoire et la hiérarchie des composants. Bern: Peter Lang, 2010. p. 291-317.
- DENDALE, P.; TASMOWSKI, L. Présentation. L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir. *Langue française*, Paris, v. 102, p. 3-7, 1994.
- _____. Introduction: Evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 33, n. 3, p. 339-348, 2001.
- DIK, S. *Studies in functional grammar*. London: Academic Press, 1980.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. *Functional Discourse Grammar*. A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *Texto: Gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- NUYTS, J. Epistemic modal adverbs and adjectives and the layered representation of conceptual and linguistic structure. *Linguistics*, Hawthorne, v. 31, p. 933-969, 1993.
- _____. Epistemic modal qualifications: on their linguistic and conceptual structure. *Antwerp Papers in Linguistics*, Wilrijk, v. 8, 1994.

_____. Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 33, n. 3, p. 383-400, 2001.

OLIVEIRA, T. *Valores de (inter)subjetividade na análise semântica: a marcação da distância*. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Linguística Portuguesa) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SQUARTINI, M. The internal structure of evidentiality in Romance. *Studies in Language*, v. 25(2), p. 297-334, 2001.

Recebido em: 31/08/2016

Aprovado em: 29/11/2016

Análise da matriz de competência em uma aplicação real da *Avaliação da Aprendizagem em Processo* de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil
dany7garcia@gmail.com

Michelle de Souza Prado

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil
michelle_prado@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1689>

Resumo

A proposta deste trabalho é discutir a matriz de competência e habilidades da Avaliação da Aprendizagem em Processo (*AAP*). Esta avaliação é composta por questões objetivas de Língua Portuguesa e é aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em escolas públicas de ensino fundamental e médio do estado. O objetivo da prova é medir os coeficientes de aprendizado em língua portuguesa em cada ano escolar. O presente trabalho corresponde a uma análise de caso realizada em uma sala de oitavo ano. O foco da análise está nas questões com maior porcentagem de erro. Tal destaque se dá, pois a AAP utiliza os indicadores em que os alunos apresentam maior fragilidade e que indicam a necessidade de promover ações metodológicas capazes de sanar as lacunas conteudísticas, notadamente, aquelas direcionadas para a competência leitora.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagem em Processo (*AAP*); matriz de competência e habilidades; competência leitora.

Analysis of the competence matrix in a real application of the São Paulo State Secretary of Education evaluation program of Portuguese language Learning Evaluation as a Process

Abstract

This paper aims at discussing the competence and ability matrix of the Learning Evaluation as a Process (LEP). This evaluation is composed by multiple-choice questions of Portuguese language and is applied by the São Paulo State Secretary of Education in the public schools of the state. The goal of the test is to measure the students' levels of Portuguese learning in the middle and high school levels of education in each school year. The present work corresponds to a case study carried out in an eighth grade class. The focus of the analysis is the questions with higher percentage of mistakes. This emphasis occurs because the LEP analyses the indicators in which the students have shown less ability and that indicate the necessity to promote methodological actions in order to fulfill the content needs, especially those focusing on the reading competence.

Keywords: Learning Evaluation as a Process (LEP); the competence and ability matrix; reading competence.

Introdução

As reflexões que se seguem são fruto de uma pesquisa de campo realizada em um 8º ano da rede pública de ensino do interior paulista. É a análise de um indicador interno ao próprio sistema conhecido como *Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)*, o qual ocorreu – na época da análise, o ano de 2015 – no início e em meados do ano letivo. A tabulação que analisaremos é do segundo semestre de 2015.

Realizada desde 2011, no ciclo de educação básica nível II e Ensino Médio nas escolas públicas jurisdicionadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP, a *Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)* é um coeficiente externo à sala de aula, aplicado de cima para baixo, ou seja, do Governo Estadual às unidades escolares, para medir as competências e habilidades que os estudantes alcançaram em detrimento daquilo que eles devem dominar em cada eixo etário e de escolarização, sobretudo em *Linguagens e Códigos* e *Matemática e suas Tecnologias*.

Até meados de 2015, o *Caderno de Questões* consistiu em dez questões objetivas em cada área do saber, citada no parágrafo anterior, e um caderno para desenvolvimento da proposta de algum gênero escrito, propício ao conteúdo de cada ano. A partir do segundo semestre, a produção textual deixou de existir e ao *Caderno* somou-se 14 questões, perfazendo o total de 24 por “bancada”. Todo este esforço tem por fundamento oferecer uma ferramenta diagnóstica ao docente para que possa desenvolver seu plano de ação ao detectar pontos nevrálgicos no que é chamado de eixo das Habilidades e Competências, tópico este que será abordado em destaque, separadamente. Esse “calcanhar de Aquiles” é identificado, primeiramente, pela simples ação de mapear questão a questão o número dos componentes dos dois grupos: aqueles que acertaram a resposta indicada no gabarito e aqueles que não acertaram. Só depois, partimos para uma observação subjetiva de possibilidades do porquê do erro e o que fazer para suplantar a dificuldade.

O apêndice que acompanha as provas, chamado de “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, faz a seguinte exortação sobre as *AAP*:

Essa ação, fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos no processo de aprendizagem do educando, a partir de habilidades prescritas no Currículo. Dialoga com as habilidades contidas no SARESP, SAEB, ENEM e tem se mostrado bem avaliada pelos educadores da rede estadual. Propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada, por meio de um instrumento de caráter diagnóstico. Objetiva apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede Estadual de São Paulo, na elaboração de estratégias para reverter desempenhos insatisfatórios, inclusive em processos de recuperação (SÃO PAULO, 2015, p. 2.)

Nosso artigo abordará o funcionamento da *AAP*, através do seguinte ponto de observação: foram analisadas as 24 questões do segundo semestre de 2015 do *Caderno de Questões* de Língua Portuguesa, em uma determinada sala de oitavo ano, num município interiorano de São Paulo. Após tabularmos e obtermos os dados físicos de porcentagem de erros e acertos, afinilamos para as questões com maior incidência de erro e, com o auxílio do aparato teórico, lançamos as hipóteses de estratégias que permitam interpretar e compreender o que é exigido. Chamamos de hipóteses, porque acreditamos

que o aprendizado escolar é difícil de cercear, pois são muitas suas variantes. “Entretanto o docente não pode, devido a isto, se furtar das interações sociais com seus pares e com suas classes, frente ao todo do contexto escolar, com a finalidade de produção de conhecimento por parte do aluno, em especial aquelas baseadas no diálogo” (SOLÉ, 1998, p. 18).

Objetivo

Estes escritos, além desta introdução explicativa sobre o funcionamento interno da *Avaliação da Aprendizagem em Processo* e a conclusão, partes necessárias a qualquer trabalho que intenciona discutir de forma científica determinada realidade, seguiremos a seguinte organização: o debate sobre a matriz curricular explicitada nos próprios encartes enviados pela SEESP e o *corpus* tabulado e analisado da *AAP* (2015) aplicados a um dado oitavo ano da rede pública.

Matriz de Competências e Habilidades: Contexto de 2015

Para que possamos apresentar este modelo de avaliação exclusivo do ensino da rede pública paulista, a *AAP*, falaremos, brevemente, dos dois modelos que representaram os dois semestres do ano letivo de 2015: a oitava edição, a qual ainda foi igual a todas as outras edições antecessoras e a nona edição, que apresentou pequenas alterações, como já citado, no número de questões e na perda da produção textual.

Como destacado no excerto anterior, “A Matriz de Referência para *AAP*”, utilizada na formulação das questões e que está presente nos Cadernos de Recomendações Pedagógicas, teve como apoio o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*; o *Caderno do professor: língua portuguesa*; as matrizes do *SARESP*, da *Prova Brasil* e do *ENEM*” (SÃO PAULO, 2015, p. 3). A abordagem da Matriz de Língua Portuguesa será pertinente, neste tópico. A descrição das Competências *versus* Habilidades de cada enunciado está no fascículo do professor para que o oriente em seu aval pedagógico. Ao lermos esse conteúdo pedagógico que tem a intenção de embasar o trabalho docente, percebemos uma afinação com a concepção de teóricos como Kleiman (2013), Solé (1998) e outros que retomaremos ao longo do artigo. Observe este primeiro excerto teórico:

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente –; também espera que tenham preferências na leitura e possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram (SOLÉ, 1998, p. 34).

Com efeito, ao vislumbrarmos as metas de cada enunciado, percebemos uma predileção natural para situações que envolvam o aluno e seu grau de proficiência textual. Por exemplo, na *AAP* – 1ª edição 2015 do 8º ano, dos sete eixos descritos, foram avaliados seis, a saber: Eixo I – Procedimentos básicos de Leitura; Eixo II – Implicações do suporte, do gênero, do enunciado e do receptor na compreensão textual; Eixo III – Relação entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes; Eixo IV – Coesão e Coerência no

processamento do texto; Eixo V – Recursos expressivos e efeitos de sentido; Eixo VI – Variação Linguística e o Eixo VII – Recursos da Linguagem Literária não é avaliado em todo o nível fundamental, apenas no ciclo médio. As Habilidades são enumeradas do 1 ao 31 e se dividiram entre cada eixo. No caso das 10 questões, foram 10 Habilidades, dispostas entre os 6 eixos. O manual pedagógico se expressa da seguinte forma: Questão 1 = H3-Eixo1, e assim sucessivamente, basta retornar a cada eixo e ao descritor de cada Habilidade para compreender o que está a ser mobilizado a fim de atingir determinada competência.

Dito de outra forma, as Habilidades (Inferir, Distinguir, Identificar, Reconhecer, Estabelecer e Localizar) repetem-se ao longo de todos os Eixos, e será na intersecção do Eixo “Habilidade” com o Eixo “Temático” (I, II, III, IV, V, VI e VII) que obteremos a Competência, sendo essa aquilo que os compêndios escolares oferecem ao aluno na série em que está matriculado. Deste modo, o aluno pode possuir a Habilidade de Localizar, por exemplo, mas dependendo do Eixo que esta Habilidade está descrita, ele pode ainda não ter atingido a Competência daquele dado Eixo, portanto, a mesma Habilidade é requerida diversas vezes. Mas há Competências distintas a atingir, “em seu conjunto, elas nos fazem ver que, se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em sua multiplicidade de situações.” (SOLÉ, 1998, p. 47).

Por uma decisão didática, abaixo, fizemos uma representação pictórica do esquema mental que descrevemos acima. Trata-se de um gráfico com o Eixo “Habilidades” e o Eixo “Temático”. As áreas hachuradas remetem ao encontro dos dois eixos, ou seja, a Competência a ser aprendida.

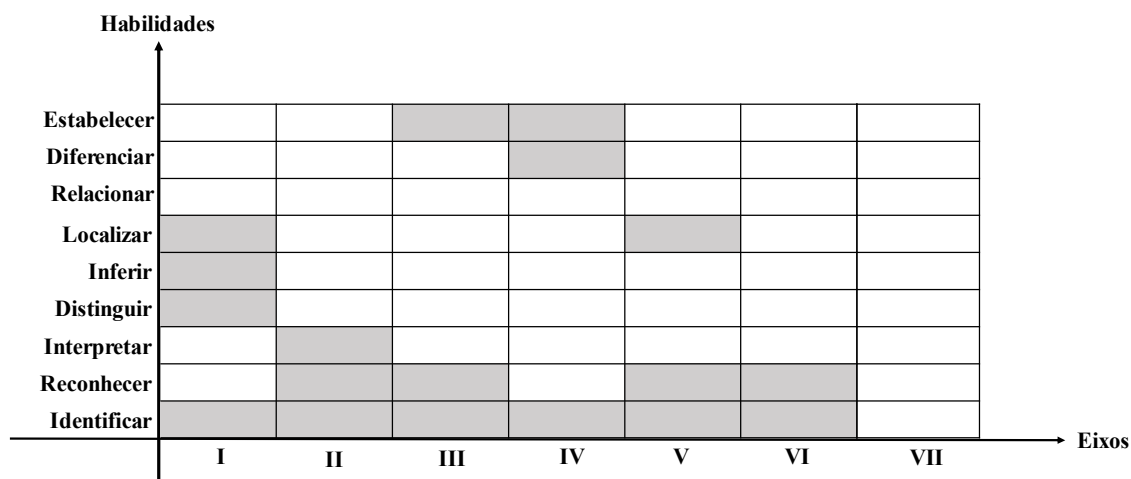


Gráfico 1. Projeção da intersecção do Eixo Competências e Habilidades

Em que pese a observação do eixo VII, sem nenhum destaque, a Competência em Linguagem Literária não é analisada no ciclo II por entender que a Literatura será uma disciplina exclusiva do Ensino Médio. Vale ressaltar que as grelhas de descritores de cada eixo estão na íntegra no Caderno de Comentários e Recomendações Pedagógicas da AAP. Ainda sobre a 8ª edição aplicada no 1º semestre, foram constatados 50% de enunciados no Eixo I, 10% no Eixo II, 10% no Eixo IV, 20% no Eixo V e 10% no Eixo VI. Ficou evidente a forte inclinação dos indicadores em verificarem o nível de letramento dos

adolescentes, testando ao longo dos dez enunciados a proficiência leitora dos mesmos em deslindar as armadilhas das questões, baseadas em distintos gêneros.

É característica da proposta curricular do estado de São Paulo o conteúdo ser espiralado, dito de outra forma, repassar o mesmo conhecimento por todos os anos de forma cada vez mais aprofundada, por isso da marcação com um X em mais de uma série para o mesmo descritor. A partir da nona edição, segunda metade de 2015, a Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa passou a se apresentar de uma maneira diferente: as 24 questões foram dispostas de par em par, gerando o total de 12 descritores de habilidades. Contudo, prevalece a meta da AAP de análise reflexiva sobre Habilidades e Competências não atingidas e a busca em elevar o grau de proficiência dos estudantes nas mesmas Habilidades, elencado no Gráfico 1, e Competências de acordo com seu ano escolar. Desta forma, todas as edições, ainda que tenham alterado seu *layout*, perseguem o mesmo percurso ontológico destacado nesta subseção do texto.

AAP 2º semestre de 2015

Para fins de respeito ao tamanho limite de laudas deste trabalho, optamos em escolher a AAP 2º semestre de 2015, 9ª edição, com 24 questões objetivas, para análise dos acertos e distratores escolhidos pelos adolescentes. Tivemos 20 informantes com o desempenho demonstrado nos gráficos seguintes:

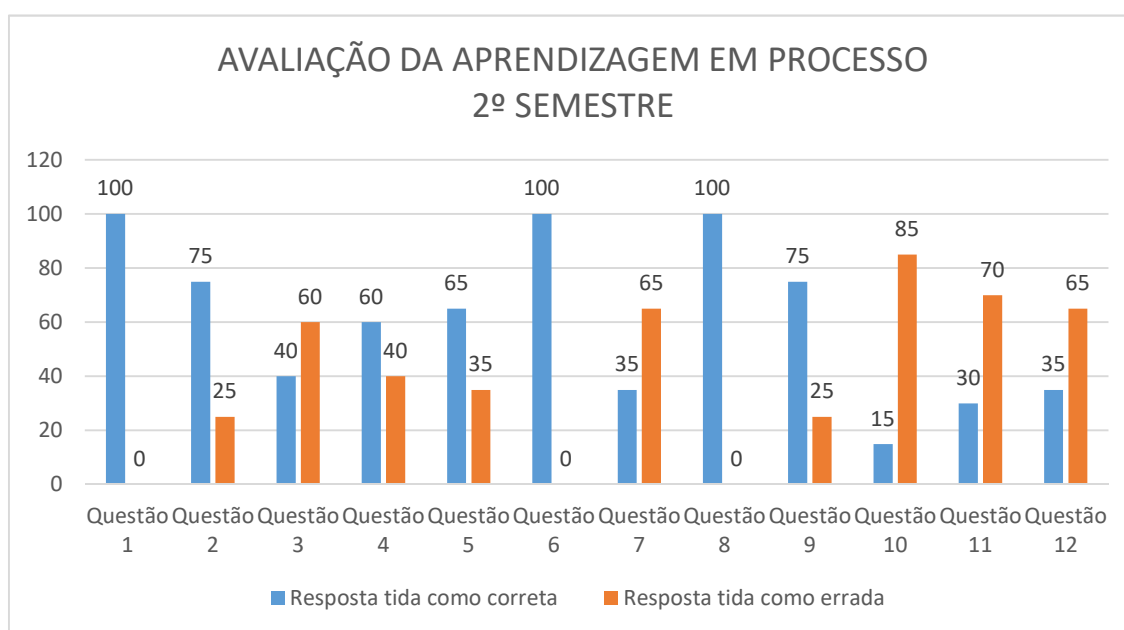


Gráfico 2. Questões de 1 a 12

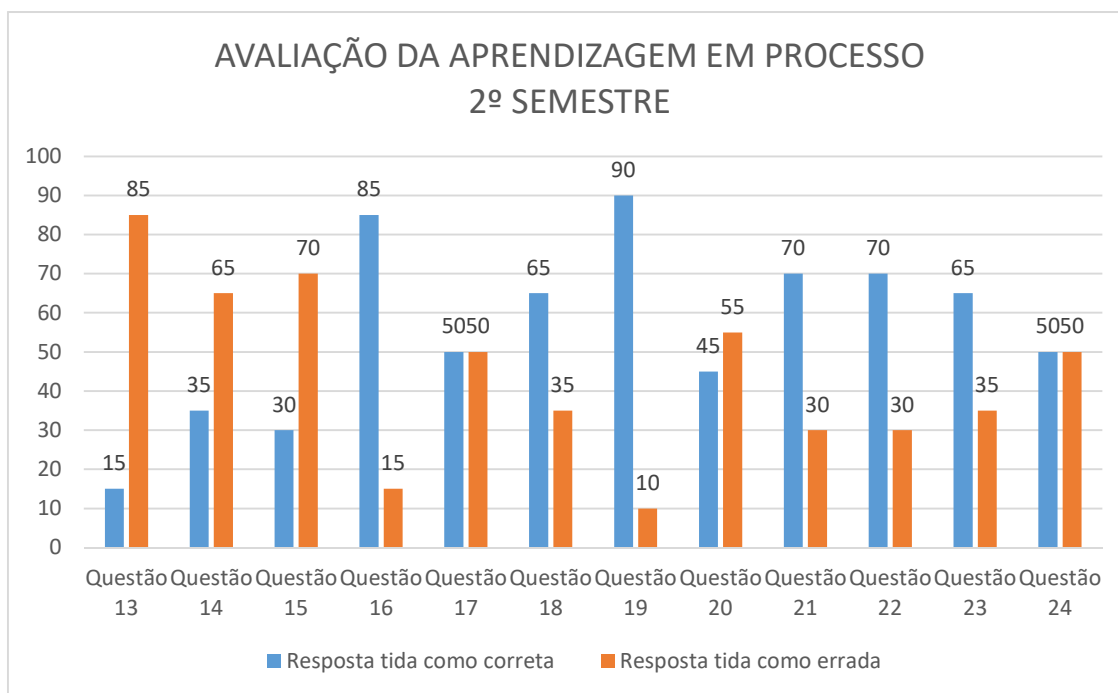


Gráfico 3. Questões de 13 a 24

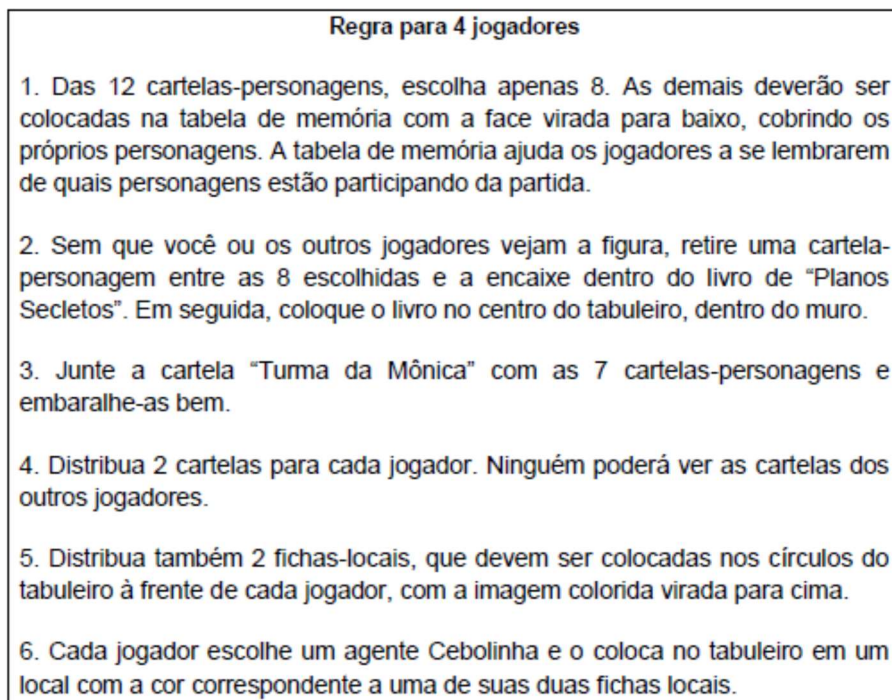
Essa *AAP*, além de ser mais que o dobro de indicadores do primeiro semestre do mesmo ano, também possui outra diferença essencial, o desempenho dos estudantes. Enquanto no primeiro semestre eles não ficaram abaixo da média em nenhuma das questões, no segundo semestre 37,5% do total de questões da *AAP* não foram atingidas, conforme o estipulado pelo próprio sistema avaliativo e passível de visualizar nos dados produzidos e compartilhados acima. Vários são os fatores que podem influenciar na alteração, um deles é por ter se tornado um diagnóstico mais extenso. Como é um caderno com muitos textos a serem lidos, os adolescentes reclamam do tempo que necessitam para resolvê-lo e como o objetivo não é meritocrático, ou seja, não há a conversão para as notas escolares, nem sempre fazem com o mesmo empenho, porque se entediam com tantos gêneros a serem lidos, perguntas e alternativas para decodificar.

Convém lembrar os enunciados que estamos a focar, ou seja, aqueles com maior índice de respostas não corretas. Como fica claro no gráfico, trata-se da questão 10 e 13 (ambas com 85%). Como foi falado, anteriormente, as questões estão de par em par embasadas no mesmo descritor. O caderno pedagógico aponta que o par da questão 10 é a questão 4, e o par da questão 13 é a 15. Retornemos ao gráfico, ainda que seja a mesma Competência/Habilidade, a questão 4 foi atingida por 60% dos informantes, o que nos faz refletir sobre a direção tomada pelo enunciado, já no outro par, ambas as questões (13 e 15) não foram, na compreensão do esperado pela questão, atingidas pelos informantes, pois a porcentagem abaixo da média expressa que o conteúdo não foi alcançado. Esse outro formato, duas oportunidades discursivas por descritor, nos auxiliará a entender o que pode ter ocorrido, por fornecer mais dados.

Devemos ter em mente ao longo das páginas que se seguem, analisando estes dois pares de questões, o que foi avaliado: as questões 4 e 10 “Identificar a função sintática (sujeito) em textos ou fragmentos de textos (anúncios publicitário e/ou textos

prescritivos”, e as questões 13 e 15, “Reconhecer os elementos constitutivos da organização de um anúncio publicitário” (SÃO PAULO, 2015, p. 5).

Vejamos o exposto sobre Competência e Habilidade em funcionamento, nos textos e questões, logo a seguir. Iniciemos com a questão décima:



Retirado do manual de instruções do jogo Agente Cebolinha, da Grow Jogos e Brinquedos S.A.

Figura 1. Imagem do texto da décima questão da 9ª edição da AAP

É um texto prescritivo, típico gênero curricular estudado no 8º ano. Três questões fizeram uso destas regras de jogo, a número 9 que questionou sobre ao que se referem os itens elencados no jogo, a número 11, com um desempenho também aquém do esperado, que questiona sobre funções sintáticas do predicado em orações destacadas e a número 10. Vejamos o texto do enunciado com a alternativa considerada correta já negritada:

Questão 10

Na oração [...]“A tabela de memória ajuda os jogadores a se lembrarem de quais personagens estão participando da partida” [...], a expressão grifada tem a função de

- (A) vocativo.
- (B) adjunto adnominal.
- (C) adjunto adverbial.
- (D) sujeito.**

Figura 2. Imagem do gabarito da décima questão da 9ª edição da AAP

Agora, acompanhemos o gráfico da escolha dos alunos entre a resposta e os distratores:

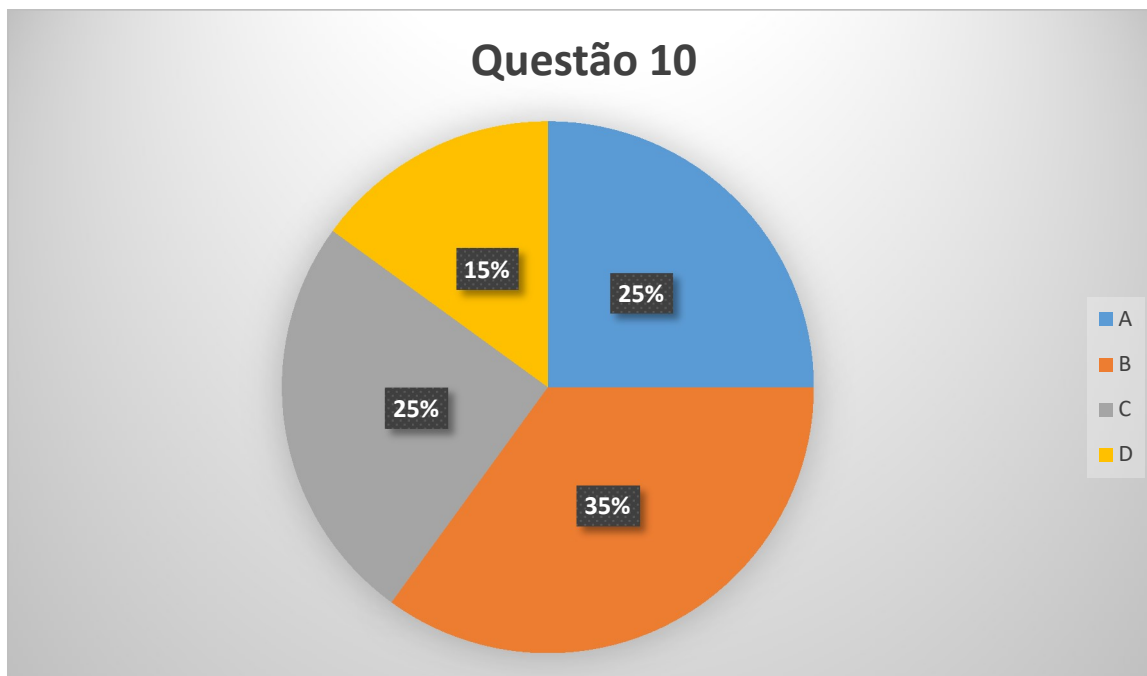


Gráfico 4. Divisão dos informantes pelos descritores – Questão 10

Fator preponderante é que, justamente, a alternativa correta foi alvo do menor número de escolhas. Segundo propostas curriculares oficiais, este conteúdo é realizado no segundo bimestre letivo do 8º ano. A AAP ocorreu no terceiro bimestre, logo os alunos ainda não haviam conseguido assimilar todo o conceito, como foi possível averiguar através dos dados físicos, a observação e o diálogo em campo. Quando retomamos a outra questão, número 4, que participa da mesma referência de Competências/Habilidades e foi pela maior parte respondida corretamente, temos mais hipóteses do que pode ter havido. Observemos:



Questão 04

Na expressão [...] "Totó [...] vive dentro de casa com toda a mordomia" [...] o termo grifado

- (A) é um animal, por isso não pode ser o sujeito da oração.
- (B) se refere à palavra casa e tem outra função sintática.
- (C) não realiza a ação por conta da "mordomia" do cão.
- (D) é o sujeito que pratica a ação realizada na oração.**

Figura 3. Imagem do texto e do gabarito da questão 04

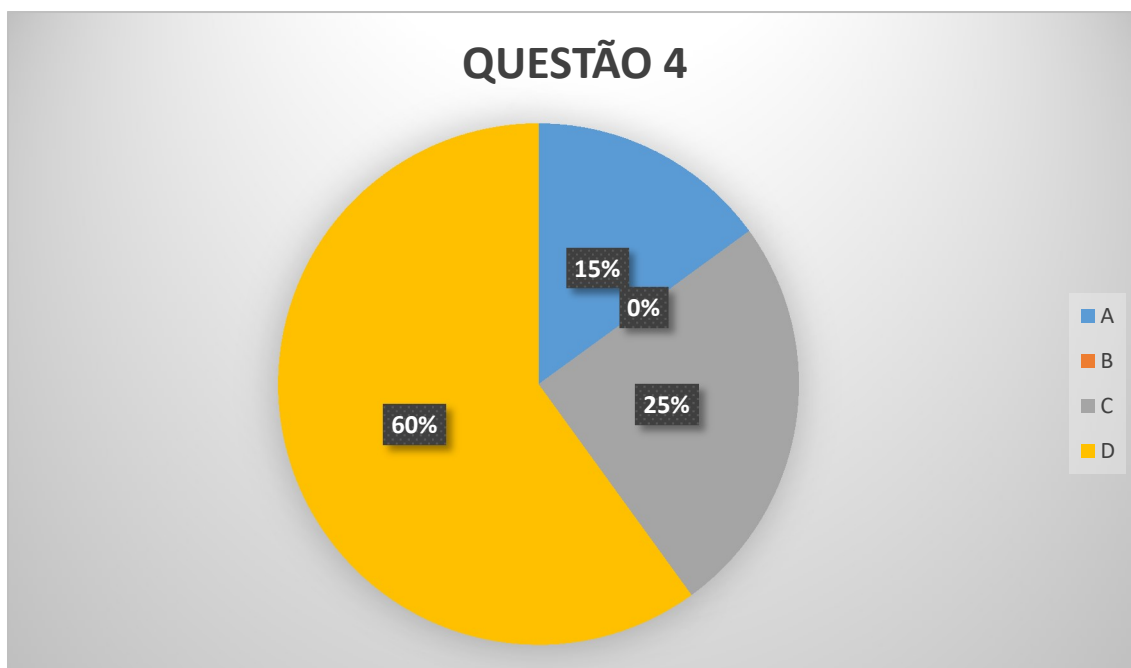


Gráfico 4. Divisão dos informantes pelos descritores – Questão 04

Ora, a sala, em sua maioria, entende qual é a função de um sujeito, aquele que pratica a ação realizada na oração, no caso, o Totó, responsável pelo predicado “vive dentro de casa com toda a mordomia”. Curado (2011, p. 27) diz que há “o que se costuma chamar de gramática internalizada, conjunto de regras aprendido e usado na interação comunicativa, desenvolvendo a “competência textual/discursiva”, isto é, a capacidade de produzir e interpretar textos”. Uma ação existe no universo porque algo ou alguém a fez existir. Contudo, quando se pergunta o mesmo, mas de forma distinta, ou seja, como na questão 10, ao indagar sobre a função sintática de um termo, eles não conseguiram isolar este mesmo sujeito. “Parece-me que é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão” (KLEIMAN, 2013, p. 23). A mudança na forma de dispor o questionamento distorceu o grau de proficiência em identificar o sujeito em um texto ou fragmento. Portanto, falar que eles não sabem o que é um sujeito ou que entenderam completamente são extremos desnecessários frente aos resultados das questões 4 e 10.

Analise, agora, o texto da questão 13:

Leia o texto e responda às questões 12 e 13.



Disponível em :<<http://www.cptm.sp.gov.br/Pages/Home.aspx>>. Acesso em: 11 de junho de 2015.

Figura 4. Imagem do texto publicitário da questão 13

Trata-se de um anúncio publicitário, todos seus aspectos são estudados ao longo desta série. Na questão 12, eles não conseguiram definir o público-alvo, razão dos índices em vermelho. No enunciado 13, na íntegra abaixo, nem a informação visual nem a escrita, destacadas na elaboração da questão, encaminharam para uma maior adesão à alternativa aceita como correta (B).

Questão 13

No anúncio publicitário, o uso da imagem de um funcionário sorridente e os tempos verbais escolhidos tem por objetivo

- (A) sugerir ao leitor que utilize mais o transporte público, no caso os trens, que movem São Paulo.
- (B) convencer o leitor a acessar uma página na internet para saber mais sobre o assunto.**
- (C) demonstrar que os funcionários dos trens trabalham sempre dispostos e com aparatos de segurança adequados.
- (D) informar aos usuários sobre o número de funcionários que trabalham na manutenção do transporte público.

Figura 5. Imagem do gabarito da questão 04

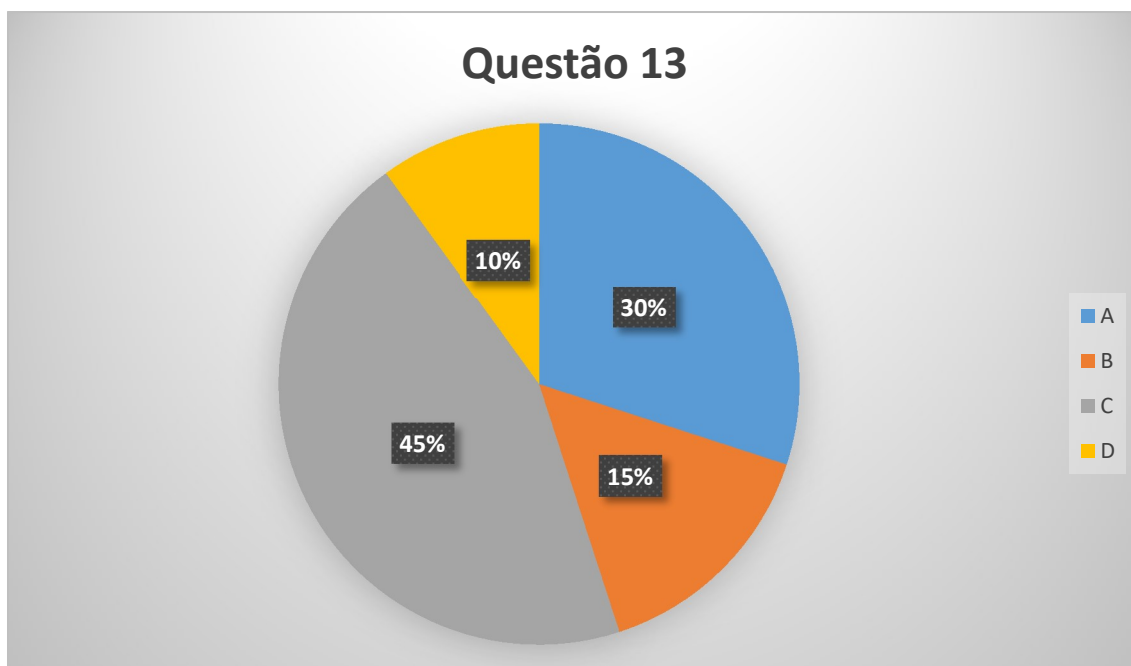


Gráfico 5. Divisão dos informantes pelos descritores – Questão 13

É relevante o distrator C (com 45%). Os alunos se fiaram apenas na imagem simpática do funcionário, anulando a junção dos tempos verbais ao todo do anúncio, que aparece nas informações escritas em fonte menor ao lado direito da propaganda: “*Conheça* essas e outras histórias em gentequemovesp.com.br”. Desarticular desta forma os elementos presentes na figura é fazer uma leitura superficial, não mergulhar nas inferências de todo o suporte gráfico-textual:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2013, p. 30).

Ao contrário do que aconteceu com as questões 4 e 10, os dois indicadores de Habilidade/Competência dos números 13 e 15, “Reconhecer os elementos constitutivos da organização de um anúncio publicitário”, estão com resultados desfavoráveis. Antes de prosseguirmos, leremos o enunciado e o gráfico de respostas e distratores da décima quinta:

Leia o texto e responda às questões 14 e 15.



Imagem disponível em: <http://www.denatran.gov.br/campanhas/hotsite_pelaestradaafora/index.html>. Acesso em: 11 de junho de 2015.

Questão 15

O texto verbal do anúncio publicitário faz um apelo a seu público alvo, que é enfatizado pelo uso de

- (A) verbos no modo imperativo.
- (B) personagens de contos de fadas.
- (C) verbos no modo infinitivo.
- (D) personagens de histórias de terror.

Figura 6. Imagem do texto publicitário e o gabarito da questão 15

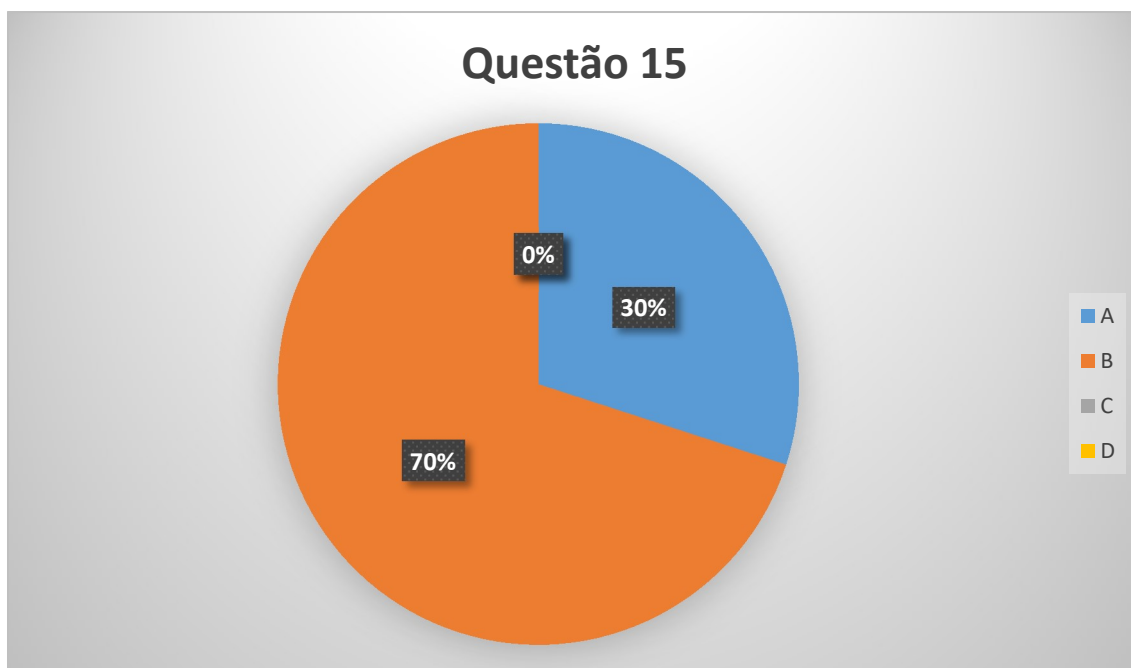


Gráfico 6. Divisão dos informantes pelos descritores – Questão 15

Confirma o que estamos a expor sobre o fato de os alunos verem apenas um *continuum*, o imagético nos casos, e descartar que se trata de um sobreposto verbal e não-verbal para compor o todo. Não é à toa que o distrator B ficou com 70% das escolhas, “personagens de contos de fadas”, porque as orações “Ajude a salvar nossas crianças. Cuide delas no trânsito”, que são o texto verbal, parece que foram, como na questão 13, ignoradas. Por outro lado, “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2013, p. 23), os educandos conhecem bem os gêneros contos de fada que os acompanha desde os primeiros anos escolares, portanto, por um automatismo advindo deste conhecimento prévio, logo uniram as figuras do faz-de-conta com a palavra “crianças” e concluíram uma pretensa resposta, o distrator cumpriu bem seu papel ao induzir ao erro mais provável aqueles leitores mais desavisados, por assim dizer. Tanto assim que são dois grupos apenas de informantes, 30%, talvez os leitores mais experientes, que se decidiram pela resposta tida como correta A e o restante o distrator B, leitores que, porventura, estão um passo anterior ao nível já alcançado de proficiência do restrito outro conjunto.

Válido comentar a questão 14, embora não faça parte do mesmo descritor da 13 e da 15, utilizou o mesmo anúncio aos motoristas acima e questionou sobre o público-alvo. Ao notarmos os resultados do gráfico, nota-se o fato de os adolescentes não identificarem que, apesar dos personagens infantis, o apelo sobre ajudar e cuidar é para os adultos, por ocuparem a posição da direção do carro; daí a importância de se fazer a inferência em todos os aspectos da publicidade disponibilizada.

Considerações finais

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Todo ato enunciativo prevê uma vontade, um objetivo a ser atingido. Aí temos a questão da consciência e seu grau de controle do indivíduo. O modo de dizer não é aleatório. O efeito de saber dizer, entender o como foi dito e o controle das variáveis são o grau de excelência. Muitas vezes, as instituições escolares têm uma preocupação em demasia com que o aluno saiba reconhecer domínios textuais de forma estrutural, mas sonegam a compreensão destas tipologias textuais em contextos reais de uso, bem como as ações da linguagem dentro de cada dimensão tipológica.

Dito de outra forma, com a intenção de afinar com este estudo de caso, o que fica entendido nas edições da *AAP*, sobretudo, com este exemplo demonstrado, é o descarte de dimensões importantes dos enunciados, como a presença do pictórico e, porque usou as inferências e previsões imediatas dos alunos para induzi-los ao erro, ao invés de utilizar caminhos para chegar ao acerto.

A *Avaliação de Aprendizagem em Processo* é uma ferramenta para diagnosticar o que o professor ensina e como se ensina, antes mesmo de obter o que o aluno aprendeu e como ele aprendeu. Mesmo já contando com nove edições à época, nota-se a necessidade de ajustes quanto ao que se avalia e como se avalia. Encaminhamos ao final este trabalho, deixando as palavras de Solé (1998, p. 33), as quais traduzem, em poucas linhas, como conceber, ainda que sem os ajustes necessários, o atual auxílio que a *AAP* pode fornecer à equipe pedagógica escolar:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado.

REFERÊNCIAS

CURADO, O. H. F. Linguagem e dialogismo. In: UNESP – Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). *Caderno de Formação – formação de professores – didática dos conteúdos*. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 26-33.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Avaliação da Aprendizagem em Processo. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa*. 8º ano / 1º semestre. São Paulo: Secretaria de Educação, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Avaliação da Aprendizagem em Processo. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa*. 8º ano / 2º semestre. São Paulo: Secretaria de Educação, 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 31/08/2016

Aprovado em: 23/05/2017

Reflexões sociolinguísticas sobre a libras (Língua Brasileira de Sinais)

Angelica Rodrigues

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Araraquara, São Paulo, Brasil
angelica.rodrigues@fclar.unesp.br

Anderson Almeida da Silva

Universidade Federal do Piauí (UFPI) / Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP-PG), Parnaíba, Piauí, Brasil
andersonalmeida@ufpi.edu.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1673>

Resumo

O objetivo, neste artigo, é discutir questões caras à Sociolinguística, como variação e mudança linguística, heterogeneidade e contato linguístico, tendo a libras (Língua Brasileira de Sinais) em perspectiva. Para isso, será necessário remeter a aspectos da gramática da libras, assim como da comunidade de falantes, isto é, sua sócio-história. Partimos dos pressupostos teóricos desenvolvidos pela Sociolinguística que, embora sejam mais explorados tendo em vista as línguas faladas, devem ser considerados em discussões cujo objetivo seja desconstruir paradigmas a respeito das concepções de língua, de contato linguístico e de variação e mudança linguística nas línguas sinalizadas.

Palavras-chave: sociolinguística; libras; contato linguístico; variação e mudança linguística.

Sociolinguistics reflections on Libras – Brazilian Sign Language

Abstract

This paper aims to discuss the main issues in Sociolinguistics, such as variation and linguistic change, heterogeneity and linguistic contact, concerning to the Libras (Brazilian Sign Language). Primarily, we bring into discussion the grammatical aspects of Libras, as well as the aspect of its speech community, that is, its social-historical contextualization. The theoretical assumptions of Sociolinguistics are vastly explored among the spoken languages worldwide. However, there are few initiatives of exploring the sociolinguistics' concepts of language, linguistic contact, variation and linguistic change towards a revision of the main misleading concepts applied to sign languages.

Keywords: sociolinguistic; Libras; linguistic contact; variation and linguistic change.

Introdução

Se a linguística pode ser considerada uma ciência nova, a linguística das línguas de sinais é ainda mais recente e pouco conhecida até mesmo entre os linguistas que historicamente têm se voltado mais fortemente para a análise de línguas faladas. No Brasil, os estudos linguísticos de línguas sinalizadas ganharam força nos anos 1990, depois dos trabalhos pioneiros de Ferreira-Brito (1984, 1995), Felipe (1989) e mais

recentemente Quadros (2003) e Quadros e Karnopp (2004), que publicaram, dentre outros, dissertações, teses e livros sobre a língua dos surdos brasileiros.

Nesse contexto, a libras tem ganhado, a partir da última década, principalmente, destaque nos debates voltados para questões tanto pedagógicas quanto linguísticas relativas à educação de surdos. No entanto, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de libras por surdos e ouvintes, é possível encontrar referências às noções de "erro" e aos conceitos de "certo" e "errado" como um reflexo tanto do sentimento dos próprios falantes em relação a sua própria língua quanto de práticas pedagógicas tradicionais que elegem um padrão de língua a ser seguido por todos os membros da comunidade de fala. Esse "sentimento" e esse debate não divergem do observado em contextos de ensino e aprendizagem da língua oral, todavia, para o português, esses "pré-conceitos" são amplamente discutidos na literatura, inclusive nos PCNs, há mais de três décadas. Por ser uma língua silente, não sonora, muitos acreditam que as línguas de sinais estariam de certa forma "imunes" aos efeitos da estigmatização de formas linguísticas largamente estudados nas línguas orais, principalmente a partir de Labov (2008).

Portanto, neste artigo, que é um resumo das ideias apresentadas no minicurso *Reflexões sociolinguísticas sobre a libras (Língua Brasileira de Sinais)* durante o 64º. Seminário do GEL, nossa intenção é destacar, a partir da revisão dos pressupostos clássicos da Sociolinguística, os processos relacionados à variação e mudança presentes nas línguas de sinais, visando, sobretudo, apontamentos que possam fomentar trabalhos futuros nesse campo.

O artigo está organizado do seguinte modo: inicialmente defenderemos a legitimidade da libras como língua natural a partir de pressupostos sociolinguísticos, buscando destacar sua natureza heterogênea. Num segundo momento, discutiremos a realidade sociolinguística da libras num contexto de bilinguismo português e libras. Finalmente, abordaremos a temática da variação e da mudança linguística aludindo, principalmente, a questões de ensino e aprendizagem da libras por surdos e ouvintes. As conclusões e as referências bibliográficas serão apresentadas no final do artigo.

O que é língua?

Uma das principais demandas das comunidades surdas é o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, assim como as línguas orais. Esse reconhecimento é fundamental porque apenas com a legitimação de sua língua e, conseqüentemente, de sua cultura, os surdos podem ter garantidos seus direitos relacionados à sua identidade linguística.

A história dos surdos é marcada por períodos de avanço no reconhecimento de seus direitos e capacidades, mas também por períodos de total desrespeito, o que determinou, inclusive, a proibição das línguas de sinais por aproximadamente um século, desde o congresso de Milão em 1880 até meados de 1980. Em nome da brevidade, não exploraremos esse aspecto da história dos surdos e nos concentraremos mais especificamente na história da Linguística das Línguas de Sinais, buscando enfatizar as contribuições da linguística para a legitimação das línguas de sinais (daqui em diante, LS) como línguas naturais. Nesse sentido, destacamos as pesquisas de W. Stokoe (1960) que foram extremamente importantes para a legitimação das línguas sinalizadas. Ao propor

inicialmente três parâmetros para descrever a estrutura sublexical da Língua de Sinais americana¹, o autor consegue mostrar que, assim como as línguas orais, as línguas sinalizadas possuem estrutura gramatical que pode ser analisada segundo diferentes níveis, como fonologia, morfologia e sintaxe. Por essa razão, o trabalho pioneiro de Stokoe (1960) é recorrentemente usado para legitimar as línguas de sinais que são julgadas, muitas vezes, como mímicas ou pantomimas.

Considerados um marco no desenvolvimento da linguística das LS, os estudos de Stokoe (1960) se desenvolveram dentro do paradigma estruturalista, que partia de uma concepção de língua marcada pelo pensamento saussuriano de que língua é um sistema (*langue*) que se opõe à fala (*parole*). Uma vez que é a partir de Saussure (2002) que, ao discutir, pela primeira vez, o objeto de estudo da linguística, a língua, temos a proposição da linguística como ciência, os estudos estruturalistas sobre as LS concentraram-se na descrição das línguas sinalizadas como um sistema estruturado, tal como proposto pelo linguista genebrino.

Embora a língua seja descrita como um fato social no *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2002), a metodologia da pesquisa estruturalista retira da língua tudo o que é social, concentrando as análises nos fatos de língua que podem ser usados para demonstrar a sistematicidade da língua, como o sistema de oposições fonológicas, por exemplo.

É fato pacífico que não há língua sem gramática, isto é, não há língua em que não se possam apreender aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Todavia, é preciso refletir sobre uma questão fundamental: nosso entendimento daquilo que seria uma língua está restrito à descrição de sua estrutura gramatical? O que é, afinal, a língua?

Saussure, ao formular os pressupostos daquilo que passaria a ser reconhecido como a ciência da linguagem, afirma que, na linguística, diferente de outras ciências, é a visão do pesquisador que define o objeto de estudo. Desse modo, o objeto de estudo da linguística, isto é, a língua, será definido de diferentes maneiras a partir da perspectiva do analista.

Os pressupostos estruturalistas são repensados a partir do desenvolvimento de outras duas correntes de pensamento, a saber, gerativismo e funcionalismo. Embora a concepção de língua no modelo gerativista não se afaste consideravelmente daquela proposto em Saussure, é no desenvolvimento do funcionalismo que encontramos uma nova concepção de língua e, conseqüentemente, uma nova linguística, em que não se discute oposições entre *langue* e *parole* (SAUSSURE, 2002) nem entre competência e desempenho (CHOMSKY, 1965).

O modelo funcionalista, ao definir a língua como um produto de interação, afasta-se da ideia de uma gramática pré-concebida e propõe a existência de uma gramática *emergente* (HOPPER, 1987), que resulta de pressões de uso ligadas às necessidades comunicativas e expressivas dos falantes.

¹ São eles: configuração de mãos, localização no espaço e movimento. Mais tarde, dois novos parâmetros são propostos, a saber, a orientação da mão (BATTISON, 1978) e os elementos não-manuais (LIDDELL, 1991).

Todavia, é basicamente a partir de Weinreich, Labov e Herzog (2006) (WLH daqui em diante) e das primeiras pesquisas sociolinguísticas empreendidas principalmente por William Labov na década de 1960, que é proposto o desenvolvimento de uma perspectiva efetivamente social para a linguística, em que a língua é entendida como um sistema heterogêneo em uso numa comunidade de fala e sujeita a pressões linguísticas e extralinguísticas (sociais). A fim de enfrentar os problemas descritivos descartados na abordagem estruturalista, a sociolinguística se consolida a partir da eleição do estudo da variação e da mudança linguística, atributos vinculados *grosso modo* às noções de *langue* e *desempenho*. WLH defendem que qualquer análise linguística precisa dar conta daquilo que é parte constitutiva e fundamental de toda língua, a saber, a mudança linguística, e que fora, de certo modo, deixado de lado pelos estruturalistas, ocupados principalmente com a descrição sincrônica. A problematização do pensamento saussuriano é construída por WLH a partir da própria definição estruturalista de sistema: “*se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menos sistematicidade?*” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 87). A solução para o dilema seria o rompimento da identificação entre estruturalidade e homogeneidade. Os autores propõem, portanto, um modelo de análise linguística que seja capaz de descrever a heterogeneidade ordenada, ou seja, a variação, considerando que *nem toda variação leva à mudança, mas toda mudança pressupõe um período anterior de variação* (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 126).

Essa correlação entre variação e mudança linguística instaura um modelo de análise linguística que assume a língua como um processo dinâmico, em que não é possível a separação de fenômenos diacrônicos e sincrônicos. O estado sincrônico de qualquer língua é resultado dos processos diacrônicos que se sucederam ao longo do tempo. Sendo assim, uma análise estritamente sincrônica é uma análise sociolinguisticamente agnóstica.

Desse modo, para a sociolinguística, não existe língua fora do contexto social e toda língua é um conjunto de variedades; língua é um sistema constituído de heterogeneidade ordenada em que fatores linguísticos e extralinguísticos funcionam como condicionadores da variação e da mudança. A língua, nessa perspectiva, portanto, não pode ser analisada separada dos seus contextos de usos e, conseqüentemente, de seus falantes. Considerando que não há língua com apenas um falante, as línguas devem ser analisadas no contexto social em que falantes de diferentes idades, origem social, etnia, graus de escolaridade, sexo e gênero interagem. A gramática não é produto acabado e fechado que esses falantes devem aprender. A gramática é construída justamente por esses falantes em situações de interação em que sentidos são negociados. Desse modo, a história interna de uma língua não se desvincula da sua história externa, ou seja, da história de seus falantes.

Nesse sentido, cabe remeter às definições de usuário/falante apresentadas em Neves (2002):

- ✓ No ser que fala, no que chamamos de *usuário* da língua, está, então, a gramática.
- ✓ A imagem do usuário – que é o homem que fala – precedeu a da gramática.
- ✓ Ela *está* nele: na sua fala *há* uma gramática, que ele possui.

Se a gramática está no usuário, ele não é um aprendiz, pois não é possível aprender o que já se sabe. Não existe gramática como produto acabado que se configurou num determinado tempo e espaço e assim permanecerá a despeito de reconfigurações sociais a que seus falantes sejam submetidos. A gramática está num movimento contínuo de estruturação e reestruturação motivado pelas necessidades comunicativas de seus usuários. E sendo as necessidades comunicativas e a identidade dos falantes diferentes, não podemos esperar que a língua seja a mesma para todos os falantes em todas as situações de comunicação. Por isso, não podemos dizer, por exemplo, que a Língua Portuguesa ou Inglesa ou a libras sejam únicas e homogêneas. Elas são todas, na verdade, um conjunto de variedades a que se atribui um rótulo. Se pensarmos, por exemplo, nas variedades brasileiras do português, não é possível dizer onde começa e onde termina a variedade mineira ou paulista (caipira). Aquilo que chamamos de português constitui-se como um conjunto de regras mais ou menos regulares que são compartilhadas por falantes. O que garante a unidade dessa língua, a despeito da intensa variação dialetal, é a normatização. A norma, difundida na escola através do material didático, na imprensa e nos documentos oficiais, garante um certo nível de unidade, que é mais perceptível na escrita formal. O que deve ser destacado, no entanto, é que, apesar da diversidade linguística, todos os falantes de português são capazes de se entender mutuamente. Como afirmam WLH, a variação dialetal faz parte da competência monolíngua do falante.

No que diz respeito à libras, pesquisas como a de Xavier e Barbosa (2014) e Andrade (2013) mostram que há variação no nível fonológico da sinalização dos surdos de diferentes dialetos, e considerando diferentes variáveis.

Todavia, apesar dos avanços das pesquisas sociolinguísticas, é comum ouvirmos na comunidade surda sinalizadores se referirem negativamente a outros sinalizadores que usam uma espécie de libras misturada com o Português, comumente denominada de Português sinalizado². Há também casos em que sinalizadores realizam, com uma mão só, sinais feitos, *a priori*, com duas mãos – o que pode soar como um deslize fonológico, a exemplo de expressões como "os menino", "praca", "bicicreta", "nóis vai" tão repreendidas pelos falantes de Português, e que acabam sendo objeto de preconceito linguístico. Utilizando-se do mesmo "argumento" de que "isso não é Português", muitos sinalizadores dizem "isso não é libras" ao se depararem com efeitos dialetais. Esse preconceito usa a variedade padrão³ como referência única de língua e atribui aos falantes das variedades não-padrão o estigma do "analfabeto" ou o dos "sem gramática".

Se toda língua se constitui a partir de uma gramática, não é possível que qualquer produção linguística inteligível seja produzida fora de uma gramática. Todavia, se toda

² Mais comum entre os surdos mais escolarizados pelo fato de estarem em contato com textos em língua portuguesa. A comunidade surda, no geral, não possui níveis altos de escolarização, e daí decorre o estranhamento com as possíveis variações encontradas na língua pela situação de contato. O Português sinalizado seria uma situação em que um falante da libras ao invés de utilizar a gramática mais estável da libras, se utilizaria de: i. expressões idiomáticas do Português que são traduzidas literalmente para a libras; ii. da ordem sintática mais conveniente ao Português (linear) em um determinado contexto de fala, ao invés de uma ordem que soaria mais claro na língua sinalizada (construções em simultaneidade). Estamos cientes da diferença entre construções agramaticais na língua de sinais, que são ininteligíveis, de outras que são menos aceitas. O que se percebe é uma certa intolerância com os sinalizadores que apresentam um maior contato com o português.

³ No caso das línguas de sinais, nem sempre a variedade padrão é a de mais prestígio social; pode ser, literalmente, a mais difundida.

língua é constituída de variedades, então entre seus falantes circulam várias gramáticas sendo todas elas igualmente complexas e completas.

A sociolinguística, nesse sentido, pode ser usada para desconstruir esses pré-conceitos que sustentam as orientações pedagógicas e o senso comum no que diz respeito à língua. Nesse sentido, discutiremos nas próximas seções deste artigo dois conceitos importantes para a sociolinguística, a saber, contato linguístico e variação e mudança linguística, buscando correlacioná-los à realidade sociolinguística da libras no Brasil.

Contato linguístico

A libras existe no Brasil há pelo menos 159 anos, pois no ano de 1857 foi fundado no Rio de Janeiro o primeiro Instituto Nacional para Educação de pessoas Surdas, o INES. Anteriormente à criação do instituto, a língua já existia nas ruas, nas casas, com menor difusão e estabilidade, no seio das comunidades surdas. Somente a partir da institucionalização da educação de surdos, surgiram os primeiros registros lexicográficos da língua e o interesse de profissionais em garantir a sua sobrevivência e difusão. Atualmente, a libras não é um idioma oficial da nação brasileira, mas é reconhecida oficialmente pela lei 10.436/2002 e pelo decreto 5.626/2005. Ela existe e pode ser utilizada ampla e indistintamente pelos surdos brasileiros, que tiveram, com a aprovação dessas leis, suas especificidades linguísticas reconhecidas.

A ideia equivocada de que o Brasil é um país monolíngue já foi rebatida em inúmeros trabalhos (LEITE; CALLOU, 2002) em que se discutem a realidade multilíngue e multidialetal do país, onde convivem, ao lado das variedades do português, as línguas nativas brasileiras, as línguas de imigrantes e as línguas de sinais⁴. Uma vez que a língua oficial do país é o português, toda instrução formal é dada nessa língua, o que tem desdobramentos na realidade linguística dos falantes não-nativos do português ou bilíngues. Grande parte da população não falante de português acaba inevitavelmente tendo o português como língua de instrução unicamente, salvo raras exceções de escolas bilíngues. No que diz respeito à comunidade surda, o contato com o português pode se efetivar de duas maneiras. Os surdos oralizados aprendem apenas o português ou são bilíngues. Os surdos não oralizados usam o português somente na modalidade escrita, sendo a libras considerada sua única língua materna.

Seja como for, o fato de os surdos estarem inseridos num contexto em que o português figura como língua majoritária faz com que a libras, assim como outras línguas minorizadas, se constituam como uma ilha linguística num *mar de português*. Desse modo, o contato com o português é inevitável.

Segundo Thomason e Kaufman (1988), há duas pré-condições para que haja empréstimos entre línguas, quais sejam, contato social intenso e falantes bilíngues. Considerando que, além dos surdos, há também ouvintes usuários de libras, podemos concluir que a situação sociolinguística da comunidade surda no Brasil é de bilinguismo, em maior ou menor grau. Como afirma Adam (2012, p. 844), há consenso atualmente de

⁴ Além da libras, que é a língua de sinais majoritariamente falada pelos surdos brasileiros, alguns trabalhos remetem à existência de línguas de sinais nativas, como a ka'apor (FERREIRA-BRITO, 1984), terena (SUMAIO, 2014) e a língua de sinais emergente Cena (PEREIRA, 2013).

que a comunidade surda é uma comunidade bilingue com indivíduos surdos com vários graus de fluência na língua oral e de sinais da comunidade. Ainda segundo esse autor, em contextos sociolinguísticos similares, o efeito do contato entre línguas orais e sinalizadas é igual ao do contato entre línguas orais (ADAM, 2012).

O efeito principal do contato linguístico é o empréstimo (*borrowing*), que pode ter desdobramentos distintos em cada situação. Pensando especificamente no caso da libras, podemos dizer que esses empréstimos se dão no nível lexical através, por exemplo, do uso de sinais soletrados⁵ e também no nível morfosintático com o empréstimo de preposições (*para* e *em*) e conjunções (*se*, *mas* e *e*⁶).

Uma análise do resultado desses empréstimos para a gramática da libras ainda está por ser feita, mas é muito comum ouvir membros da comunidade se posicionando contrariamente a esses empréstimos. O argumento principal seria o de que esses empréstimos são português, não libras. Tendo em vista que não é possível explorar mais profundamente a questão do empréstimo linguístico, restringiremos nossa reflexão aqui apenas aos casos envolvendo datilologia.

Em relação ao uso da datilologia na Língua Americana de Sinais (daqui em diante, ASL) alguns trabalhos apresentam perspectivas diversas. Battison (1978), por exemplo, baseou-se no fato de que datilologia era inglês, não ASL. Outros pesquisadores, porém, como Davis (1989), argumentam que datilologia não é inglês. Davis sustenta que datilologia é ASL porque os morfemas em ASL nunca são emprestados de um contexto ortográfico do inglês, eles são usados para representar um contexto ortográfico. Valli e Lucas (1992, p. 41) enfatizam que empréstimos de datilologia são reestruturados para se adequar à fonologia da língua de sinais.

Evidências psicolinguísticas acerca desse fenômeno são oferecidas por Waters et al. (2007, p. 1287) que investigaram a ativação de zonas cerebrais (lateralidade) de palavras escritas, imagens, sinais e datilologia, buscando verificar se a datilologia era processada como escrita ou sinalização. Os autores observaram que a datilologia era processada em áreas do cérebro similares às usadas para os sinais da LS e distintas das envolvidas em escrita.

No que diz respeito à aquisição, Padden e LeMaster (1985), Akamatsu (1985) e Blumenthal-Kelly (1995) apontam que crianças reconhecem palavras soletradas manualmente muito antes de aprenderem a “soletrar”, o que pode evidenciar que essas palavras soletradas são consideradas sinais e não palavras emprestadas da língua oral.

Ademais, itens lexicais podem ser criados, segundo Brentari e Padden (2001) e Sutton-Spence (1994), através da composição de datilologia e sinais, como, por exemplo,

⁵ Sinais soletrados são assim denominados os sinais que são compostos basicamente por letras do alfabeto. Entretanto, a diferença entre a soletração de um nome próprio como A-N-A e de um sinal soletrado como D-V-D, é que no primeiro caso não há nenhuma alteração na prosódia da soletração, já nestes últimos observa-se que a soletração é mais rápida, pode haver inclusive a lenição fonológica de parte das letras soletradas, garantindo mais agilidade e rapidez para a prosódia do sinal. Por isso, nomes que são constantemente soletrados tendem a ser incorporados no léxico das línguas de sinais, depois de sofridos os devidos ajustes. Isso não é estranho se pensarmos no empréstimo de palavras de origem inglesas e francesas para o português brasileiro, por exemplo.

⁶ Rodrigues (2015) chama atenção para casos em que a letra ‘E’ aparece como uma conjunção coordenada aditiva, o que não invalida a análise da influência pelo contato.

soletrado manualmente como *-P- C e o sinal de mouth* (boca) para Portsmouth (nome de uma cidade).

Há também o que é chamado de processo de *nacionalização* da datilologia (KYLE; WOLL, 1985; SUTTON-SPENCE, 1994; CORMIER; TYRONE; SCHEMBRI, 2008), através do qual um sinal com soletração manual se torna um sinal. Isso ocorre quando: (a) as formas se adequam aos contornos fonológicos do léxico nativo; (b) parâmetros da forma ocorrem no léxico dos nativos; (c) elementos nativos são adicionados; (d) elementos não nativos são reduzidos (perda de letras); e (e) elementos nativos são integrados com elementos não nativos (CORMIER; TYRONE; SCHEMBRI, 2008 apud ADAM, 2012). Temos dois grupos de sinais soletrados em libras, observando o comportamento descrito acima: sinais que continuam sendo soletrados *ipsis literis* a sua grafia na língua oral (por exemplo: *C-D*, *L-I-X-O*, *O-U* etc.) e sinais que sofreram algum tipo de redução fonológica ou alteração prosódica (por exemplo: *N-U-N* para “nunca”, *V-I* para “vai” e *L-I-N-D-O* que é soletrado com alterações prosódicas específicas). Essas mudanças não são previsíveis pela teoria para nenhum grupo de palavras e somente são implementadas pela aceitação da comunidade de fala da libras.

Variação e mudança linguística

Um dos principais valores associados à língua está presente fortemente na escola e, por conta disso, é assumido pela grande maioria dos falantes como sendo verdadeiro. Esse pré-conceito prevê que a língua é uma entidade homogênea e pura e está representada completamente nas gramáticas tradicionais e na obra dos escritores clássicos da nossa literatura. Expressões e palavras que estejam em desacordo com a norma prevista nessas obras consistiriam em uma ameaça à pureza da língua. Essa ameaça pode se configurar tanto em estruturas observáveis na fala e na escrita de brasileiros e identificada como um erro ou desvio em relação àquilo que é convencionalmente chamado de norma culta, quanto em palavras e expressões estrangeiras. Nos dois casos, esses usos são condenados por gramáticos tradicionais, cabendo à escola a sua "correção".

Há uma associação forte entre língua e homogeneidade e pureza (língua pura), estando a língua sujeita a ameaças externas (estrangeirismos, empréstimos) e internas (variedades populares).

Por que dizemos que essa ideia é equivocada? O português é uma língua românica, descendendo, portanto, do latim. Embora muitas palavras da nossa língua tenham origem latina e grega, num exercício rápido de consulta aos dicionários de português, encontramos inúmeras palavras estrangeiras, cuja origem é ignorada pela maioria dos brasileiros. As palavras *almofada*, *almoxarifado*, *alfaiate*, por exemplo, são de origem árabe e representam o registro linguístico do período que os árabes dominaram a Península Ibérica entre os séculos VIII e XV d.C. As palavras *cavalo*, *gato*, *cabana* e *cerveja* são de origem celta. Já as palavras *guerra*, *albergue*, *fralda* e *branco* são de origem germânica. Apesar disso, nós como falantes não analisamos estes fatos no momento de fala, e eles somente interessam a uma pesquisa histórica da língua. Percebe-se, então, que os empréstimos linguísticos não ameaçam a existência de nenhuma língua no mundo, do contrário, dão sinais de sua vitalidade e constituem registros linguísticos da história externa de uma língua.

Existe língua pura?

Um dos grandes mistérios da humanidade é o surgimento da primeira língua. Perguntas acerca da existência de uma língua original única e talvez divina permanecem incentivando respostas especulativas. As pesquisas em Linguística Histórica, através dos métodos comparativos e de reconstrução interna, possibilitaram a elaboração de árvores genealógicas de famílias linguísticas. Olhando para esses dados, parece impossível que sejamos capazes de encontrar uma origem comum entre as diversas línguas vivas ou mortas faladas no mundo. O que sabemos, no entanto, é que a capacidade da linguagem colocou o homem à frente na escala evolutiva e que a fala representa um marco na evolução da nossa espécie. Nesse processo de evolução, os gestos têm papel fundamental e alguns trabalhos discutem sua importância no desenvolvimento da comunicação humana (STOKOE, 1960).

Se, por um lado, não podemos encontrar evidências sobre a primeira ou primeiras línguas, por outro, temos descrições sobre o surgimento de novas línguas e a partir disso somos capazes de entender melhor como nasce uma língua.

Aquilo que identificamos como português, por exemplo, nasce no século XI, sendo sua história interna reflexo de sua história externa. A partir da instauração do Reino de Portugal por D. Afonso Henriques, a Língua Portuguesa começa a se configurar de modo, inclusive, a se distinguir da Língua Castelhana. A passagem do latim para o português não é, entretanto, abrupta. Até que o português fosse normatizado, no século XVI, com a publicação das primeiras gramáticas portuguesas, podemos entender que inúmeras variedades eram faladas na região de Portugal. Dessas variedades restaram algumas evidências, como as poesias trovadorescas, que apontam fortemente para um contato linguístico. Considerando os séculos iniciais da emergência do português, podemos concluir, desse modo, que essa língua nasce da mistura de diferentes línguas e variedades e que sua configuração lexical e morfossintática emerge num contexto sociocultural marcado pela diversidade linguística. Portanto, o português não tem uma origem "pura" como muitos defendem.

A história da emergência do português não é distinta da história de outras línguas. Para nos atermos ao contexto dessa língua, podemos citar o surgimento dos crioulos de base portuguesa, como o crioulo cabo-verdiano ou *kauberdianu*, por exemplo. Ao contrário do senso comum, não existe língua pura, pois toda língua surge do contato. Esse pressuposto vale tanto para as línguas orais quanto para as línguas sinalizadas. Souza e Segala (2009) fazem um histórico do surgimento de várias línguas de sinais, inclusive a libras. O que todas essas línguas têm em comum considerando sua origem é o contexto multilingual e multidialetal que precederam sua emergência.

Suppalla (2008, p. 22) aponta que os estudos sobre a emergência e desenvolvimento (mudança) nas LS estiveram por muito tempo fora do escopo das pesquisas em linguística das LS em razão da percepção equivocada de que processos históricos "naturais", como empréstimos, por exemplo, serviram para assinalar uma perspectiva de que as LS são "impuras".

O contato linguístico, ou seja, o bilinguismo prolongado resulta em mudança linguística. O fato evidente é que todas as línguas, orais e sinalizadas, são constituídas de heterogeneidade, sendo a variação e a mudança propriedades inerentes em todos os casos. Portanto, se, por um lado, a origem da libras remete à Língua de Sinais Francesa (LSF),

a convivência permeada pelo bilinguismo em relação ao português aponta inevitavelmente para a configuração de uma língua heterogênea, como qualquer outra língua natural.

Ainda que se acredite que empréstimos, inovações (mudanças) linguísticas e contato linguístico constituam uma ameaça a determinada língua, nenhuma dessas situações põe em risco qualquer língua. Uma língua só morre quando morrem seus falantes ou se por algum fator sócio-histórico esses sejam impedidos ou deixem, com o tempo, de usar sua língua nativa. São situações extremas que levam à morte de uma língua, como guerras, processos de colonização e aculturação.

Considerações finais

A diversidade linguística tem diminuído no mundo e línguas minorizadas perdem espaço para as línguas de prestígio, de estado. Todavia, não é combatendo a diversidade que garantiremos a valorização de línguas minorizadas.

A partir desta exposição, pode-se afirmar que a fixação de quaisquer mudanças que tenham se iniciado por questões de contato entre línguas diferentes é de responsabilidade total da sua comunidade de fala.

Essa discussão é oportuna também para esclarecer aos profissionais da área de línguas de sinais sobre a intolerância que, muitas vezes, se fomenta sobre os diversos 'falares' da libras no Brasil. Muitos sinalizadores, pautados na ideia de que a sua forma de falar é a correta, estimulam a intolerância às questões da variação, e acabam por impor um julgamento daquilo que seriam para eles sinais "certos", "errados", "melhores" e "piores". Esse processo é idêntico ao que vivenciamos nas línguas orais, identificado como preconceito linguístico.

Uma particularidade das questões sociolinguísticas envolvendo a libras é que, geralmente, há uma resistência dos surdos aos sinais que são literalmente inventados (criados) em contextos educacionais, como termos específicos de área e, ainda, a variação apresentada por falantes mais escolarizados, a quem se atribui, por exemplo, uma versão da libras mais parecida como uma tradução literal do português. Percebe-se, então, que o preconceito não se dá somente em relação aos grupos de menor prestígio social, mas também com os que muito ascendem e terminam por distanciarem-se do vernáculo urbano da libras. A prova é que muitos surdos não escolarizados dizem não compreender os surdos mais escolarizados, e estes, a despeito da resistência dos demais, são tidos como os que mais sabem a língua. Esta é uma reflexão que pretendemos desenvolver futuramente em outro artigo.

Concluimos que reconhecer a realidade sociolinguística da libras, atestando o que há de consenso e dissenso entre seus falantes, também é uma forma de legitimar a língua da comunidade surda brasileira como uma língua natural, sujeita, portanto, à variação e à mudança linguística.

REFERÊNCIAS

- ADAM, R. Language contact and borrowing. In: PFAU, R., STEINBACH, M.; WOLL, B. (Ed.). *Sign language: an international handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 841-861.
- ANDRADE, W. T. L. de. *Variação fonológica da LIBRAS: um estudo sociolinguístico de comunidades surdas da Paraíba*. 2013. 142 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- AKAMATSU, C. T. Fingerspelling Formulae: A Word is More or Less than the Sum of Its Letters. In: STOKOE, W.; VOLTERRA, V. (Ed.). *Sign Language Research '83*. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1985. p. 126-132.
- BATTISON, R. *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.
- BLUMENTHAL-KELLY, A. Fingerspelling Interaction: A Set of Deaf Parents and Their Deaf Daughter. In: LUCAS, C. (Ed.). *Sociolinguistics in Deaf Communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1995.
- BRENTARI, D.; PADDEN, C. Native and Foreign Vocabulary in American Sign Language: A Lexicon with Multiple Origins. In: BRENTARI, D. (Ed.). *Foreign Vocabulary in Sign Languages: A Cross-Linguistic Investigation of Word Formation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 87-119.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- CORMIER, K.; TYRONE, M.; SCHEMBRI, A. One Hand or Two? Nativisation of Fingerspelling in ASL and BANZSL. In: QUER, J.; PFAU, R. (Ed.). *Sign Language and Linguistics* 11, 2008. p. 3-44.
- DAVIS, J. Distinguishing Language Contact Phenomena in ASL Interpretation. In: LUCAS, C. (Ed.). *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. San Diego, CA: Academic Press, 1989. p. 85-102.
- FELIPE, T. A estrutura frasal na LSCB. In: *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*. Recife, 1989. p. 663-672.
- FERREIRA-BRITO, L. 1984. Similarities and differences in two Brazilian Sign Languages. *Sign Language Studies*, Spring, v. 42, p. 45-56, 1984.
- _____. Por uma gramática das línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- HOPPER, P. J. "Emergent Grammar". In: Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 1987. p. 139-157.
- KYLE, J.; WOLL, B. *Sign Language: the Study of Deaf People and their Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. [*Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso]. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Y.; CALLOU, D. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Série Descobrendo o Brasil, 2002.

LIDDELL, S. K. Structures for representing handshape and local movement at the phonemic level. In: FISCHER, S. D.; SIPLE, P. *Theoretical Issues in Sign Language Research*. v. 1. Chicago: University Chicago Press, 1991. p. 37-65.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PADDEN, C.; LEMASTER, B. An Alphabet on Hand: The Acquisition of Fingerspelling in Deaf Children. *Sign Language Studies*, 47, p. 161-172, 1985.

PEREIRA, É. L. “Fazendo cena na cidade dos mudos”: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. 2013. 380 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

QUADROS, R. M. de. Phrase Structure of Brazilian Sign Language. In: *Crosslinguistic perspectives in sign language research*. Selected papers from TISLR 2000. Signum Press: Hamburg, 2003. p. 141-162.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, A. Conjunções em sentenças complexas em libras. Trabalho apresentado. *Jornadas de Linguística Descritiva*. UFSCar, 2015.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blickstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SOUZA, R. B.; SEGALA, R. R. A perspectiva social na emergência das línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). *Estudos surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 21-48. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19190.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

STOKOE, W. C. Sign language structure. An outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics Occasional Papers* 8. Buffalo: University of Buffalo Press, 1960. [Re-issued 2005, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, p. 3-37].

SUMAIO, P. A. *Sinalizando com os terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos*. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

SUPALLA, T. Sign Language Archeology: Integrating Historical Linguistics with Fieldwork on Young Sign Languages. In: QUADRO, R. M. (Org.). *9th. Theoretical Issues in Sign Language Research* – TILSR9. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 25-32.

SUTTON-SPENCE, R. *The Role of the Manual Alphabet and Fingerspelling in British Sign Language*. 1994. 286 f. PhD Dissertation, University of Bristol, 1994.

THOMASON, S.; KAUFMAN, T. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, CA: University of California Press, 1988.

VALLI, C.; LUCAS, C. *Variation and historical change*. The Linguistics of American Sign Language: A Resource Text for ASL Users Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1992. p. 286-291.

_____. *Linguistics of American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2000.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da LIBRAS. *D.E.L.T.A*, 30.2, p. 371-413, 2014.

WATERS, D.; CAMPBELL, R.; CAPEK, C.; WOLL, B.; DAVID, A.; McGUIRE, P.; BRAMMER, M.; MacSWEENEY, M. Fingerspelling, Signed Language, Text and Picture Processing in Deaf Native Signers: The Role of the Mid-Fusiform Gyrus. In: *Neuroimage*, 35, p. 1287-1302, 2007.

WEINREICH, U.; LABOV, W; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

Recebido em: 30/08/2016

Aprovado em: 05/03/2017

O uso de narrativas como método para a avaliação da compreensão na afasia

Sabrina Amaral Martins

Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
sabrine.martins@acad.pucrs.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1514>

Resumo

Os déficits de compreensão causados pela afasia são frequentemente examinados por meio de tarefas de compreensão oral ou escrita de frases ou palavras isoladas. Todavia, essa avaliação não costuma contemplar os processos que subjazem a compreensão de narrativas, distintos dos processos de compreensão de palavras e frases. Por isso, as tarefas que envolvem narrativas devem ser complementares à avaliação da linguagem. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é discutir o uso de narrativas como forma pertinente de avaliação da compreensão afásica. Para isso, discorre-se sobre os construtos avaliados como: níveis macroestrutural e microestrutural, influência do contexto e de diferentes níveis de complexidade nesses textos. Discute-se sobre a padronização dos textos para avaliação da compreensão em afásicos e a necessidade de adaptação à idade, escolaridade e cultura da população investigada.

Palavras-chave: avaliação; compreensão; afasia; narrativa.

The use of narratives as a method for comprehension assessment in aphasia

Abstract

Comprehension deficits caused by aphasia are commonly assessed by comprehension tasks of separate oral and written sentences or words. However, this assessment is not adequate to evaluate the underlying processes of narratives comprehension, which are different from words and sentences comprehension processes. For this reason, narrative tasks shall complement language assessment. Then, the aim of this article is to reflect about the use of narrative tasks as a pertinent way to evaluate aphasia comprehension. To do so, several constructs are discussed, such as: macrostructure and microstructure levels and the context and complexity influence levels on these narratives. In this paper, the author argues about a standardization of these narratives and their adaptation according to aphasics' age, education level and cultural background of people assessed.

Keywords: assessment; comprehension; aphasia; narrative.

Introdução

A experiência humana é influenciada pelo ato de compreender e produzir narrativas. Consideramos as narrativas pessoais dos outros fascinantes e nos engajamos em programações que envolvem narrativas como livros, peças de teatro, filmes. Nossa afinidade com histórias surge ainda na infância, quando nos deparamos com os livros de histórias e filmes infantis. Utilizamos a produção de narrativas para formar nossas biografias individuais. Selecionamos e organizamos memórias, construindo uma representação organizada e coerente de nós mesmos através delas (GERGEN, K.; GERGEN, M., 1988). A narrativa é um elemento de interação social e, portanto, essencial à nossa sobrevivência. Por isso, esse processo deve ser investigado, principalmente

quando se trata de indivíduos com lesão cerebral cuja habilidade de compreensão de narrativas pode estar acometida.

Na ocorrência de acidentes vasculares encefálicos (AVEs), há sequelas graves. Especialmente no hemisfério esquerdo (HE), as consequências de um AVE podem incidir em problemas linguísticos, prejudicando a produção oral, a compreensão, as habilidades de leitura e escrita, podendo também acarretar problemas para entender substantivos, reconhecer palavras soltas, ler um jornal e/ou selecionar palavras, entender mapas e sinais de trânsito, identificar e nomear letras do alfabeto, usar um índice ou encontrar elementos usando categorias (onde olhar para encontrar determinado produto no supermercado), ler em voz alta, resumir, lembrar de eventos da narrativa após alguns parágrafos e compreendê-la além do nível superficial (ORTIZ, 2010). Todas as consequências dos AVEs e, particularmente, o prejuízo linguístico, têm enorme impacto, pois o indivíduo é privado quase totalmente da vida em sociedade.

As sequelas derivadas de lesões no HE são variadas. No Brasil, 38% dos casos apresentam afasia na fase aguda e 20% das vítimas continuam com alguma alteração de linguagem, como a afasia, após 6 meses do ocorrido (LIMA, 2009; MANSUR et al., 2002). A afasia é considerada uma modificação no conteúdo, na forma e no uso da linguagem e de seus processos cognitivos subjacentes, tais como memória e percepção (HALLOWELL; CHAPEY, 2008). Uma lesão em qualquer região do HE pode incidir em problemas de compreensão de ordem e modalidades distintas (DRONKERS et al., 2004). A compreensão oral, por exemplo, pode ser uma das sequelas mais devastadoras, podendo afetar a vítima funcionalmente, impedindo a realização de tarefas cotidianas, como atender o telefone. Essas pessoas podem conseguir participar de uma conversa informal com poucos sujeitos, utilizando gestos, pistas do contexto, expressões faciais em um ambiente com pouco ruído, porém, quando são requeridas mais competências, como inferências, há prejuízos. A compreensão leitora pode estar mais alterada que a oral, sendo acometida de diversas maneiras: ao entender palavras isoladas (em cardápios ou sinais de trânsito), frases (notas ou instruções), parágrafos (cartas, jornais e artigos de revistas) ou em textos mais extensos como livros. Ainda, há o impacto sob os outros construtos cognitivos, como memória, funções executivas e atenção, importantes para a compreensão. Esses danos na compreensão constituem uma barreira considerável para a reabilitação profissional das vítimas (SPRINGER, 2008).

Visando contribuir para a melhoria na qualidade de vida desses indivíduos, é imprescindível que se discuta o papel dos meios de avaliação e posterior tratamento dessas pessoas. As baterias utilizadas não abarcam os processos subjacentes à compreensão de narrativas. Sabe-se que a melhoria nos processos de compreensão de textos em geral pode contribuir para um aumento de qualidade de vida dos indivíduos com afasia, portanto, se faz necessária. Por essa razão, o presente trabalho tem por objetivo discutir o uso de narrativas como forma pertinente de avaliação da compreensão afásica. Assim, discorre-se sobre os construtos normalmente avaliados por meio das narrativas, tais como: níveis macroestrutural e microestrutural dos textos, influência do contexto e de diferentes níveis de complexidade na compreensão desses textos. Ainda, ressalta-se a importância de uma padronização dessas tarefas para a avaliação da compreensão em afásicos e a necessidade de adaptação à idade, escolaridade e cultura da população investigada. Para isso, será realizada uma reflexão acerca dos processos de compreensão de palavras e frases isoladas em comparação com as narrativas, meios de

avaliação da compreensão nas baterias para afasias, tarefas requeridas para a verificação da compreensão das narrativas.

No estudo longitudinal de McKeivitt et al. (2011), 23% dos indivíduos com lesão no HE (afásicos e não-afásicos) reportaram dificuldades de compreensão. Eram prejuízos para entender palavras isoladas em cardápios e sinais de trânsito, frases escritas em notas ou instruções, parágrafos, cartas, jornais e artigos de revistas e para compreender textos mais extensos, como livros. Embora a leitura integrada de um texto possa ser o último objetivo de um tratamento para a linguagem, poucos deles desenvolvem a leitura do indivíduo afásico até nível tão refinado. Em contrapartida, uma série de tratamentos trabalha com a leitura de palavras isoladas, havendo poucos dados sobre os ganhos desses tratamentos aplicados à leitura do dia a dia (WEBSTER et al., 2013).

1. O que é uma narrativa?

Texto não é uma mera unidade linguística (MARCUSCHI, 2014). Quando se define texto sob a ótica de critérios temáticos e transcendentais ao próprio texto, ele passa a ser conceituado como uma unidade comunicativa. A estrutura do texto implica no entendimento de elementos contextuais e extratextuais, externos e internos a ele, respectivamente (MARCUSCHI, 2014). Para Halliday e Hasan (1976, p. 1-2), concebe-se texto como uma *unidade em uso*. Não deve ser visto como unidade gramatical, nem conceituado por seu tamanho. Para os autores, “texto é [...] uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido”.

Os textos podem ser do tipo narrativo ou pertencer ao gênero narrativo. A tipologia textual concerne à estrutura do texto, sequência de ações e resolução do problema (JERÔNIMO, 2016). Já gênero compreende formas textuais escritas ou orais. Para Marchuschi (2008, p. 176), “todos os textos se realizam em algum gênero e todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas”. Considerando as afirmações acima, incluímos a noção de texto adotada para este trabalho em um texto do tipo narrativo por suas propriedades linguísticas e inserido no gênero narrativo por seus tipos relativamente estáveis de enunciados (JERÔNIMO, 2016).

Para Labov (1972, p. 290), uma narrativa é uma *recapitulação textual da experiência temporalmente estruturada*. Ela é dotada de identidades sociais, relações, processos linguísticos e cognitivos, fidelidade e verossimilhança. A narrativa é vista como um texto, pois ela é produto da interação humana no tempo, refletindo um passado e um futuro. Além disso, constitui configurações e reconfigurações do mundo e do que acontece nele e desse mundo emergem as histórias (BLOOME, 2003). Também por isso, a narrativa é definida como um evento e uma prática (BLOOME, 2003). Ela é concebida dessa maneira de acordo com o modo como as pessoas interagem entre si e nos significados e possibilidades criados a partir dela. Segundo Bloome (2003), a fronteira de uma narrativa não é a linguagem em si, mas sim a interação humana.

A discussão sobre a estrutura da narrativa primeiramente se concentrou na organização linguística dessa representação – como uma série de eventos são configurados para denotar verossimilhança da vida sociocultural, a experiência de catarse e a estética (BLOOME, 2003). No entanto, a estrutura da narrativa pode ser vista, paradoxalmente, como um reflexo e um modelo da experiência humana, desde que haja uma relação lógico-semântica entre ações e atuantes (ADAM, 1985, 2008). Para se ter

uma narrativa coerente, é necessário que as ações dessa narrativa estejam conectadas por uma relação cronológica e lógica. Logo, ainda é preciso que ocorra uma mudança entre uma situação inicial e o estado final, sendo a conclusão dessa narrativa. Assim, o atuante deve atravessar a narrativa, unificando suas ações e realizando a mudança (ADAM, 1985). Para Adam (1991, p. 45), “enquanto unidade textual, toda narrativa corresponde, na verdade, idealmente, à definição mínima que podemos dar da textualidade: sequência de proposições ligadas progredindo para um fim”.

1.1 A compreensão de narrativas e palavras isoladas/frases na afasia

Compreender não demanda apenas decodificar a mensagem através de processos linguísticos, mas também utilizar recursos não linguísticos como a atenção e o conhecimento prévio para a interpretação (ULATOWSKA, 1981). Por isso, os processos cognitivos e linguísticos que subjazem a compreensão de palavras e frases parecem não ser os mesmos que subjazem a compreensão de textos.

A compreensão de palavras e frases nos afásicos costuma ser prejudicada por conta da anomia, caracterizada por um comprometimento em algum(s) dos níveis do processo de recuperação lexical (HOWARD, 2000). Da mesma forma, a pesquisa de Crutch e Warrington (2011) verificou que os déficits de compreensão de palavras poderiam ser advindos de danos parciais nas representações semânticas (CRUTCH; WARRINGTON, 2011). Os resultados apontaram padrões diferentes de compreensão de palavras e textos, sofrendo influências da categoria semântica e da frequência dos itens apresentados.

No nível frasal, pessoas com afasia tendem a ter dificuldades na compreensão de frases gramaticalmente complexas e reversíveis (como as passivas) quando apresentadas nas modalidades oral e escrita. A exemplo dessas dificuldades, encontra-se o estudo de Dede (2013), o qual comparou os efeitos de complexidade sintática na compreensão de frases na modalidade escrita e na modalidade oral em pessoas com afasia e controles saudáveis. O estudo mostrou que os indivíduos com afasia obtiveram escores variáveis nas tarefas que envolviam sentenças simplificadas sintaticamente, sugerindo que o aumento da quantidade de elementos linguísticos e a complexidade sintática poderiam causar um impacto na compreensão. Esse estudo apontou que os afásicos sofreram influência da frequência das palavras escritas, tornando a compreensão de palavras menos acurada do que a de compreensão de frases (DEDE, 2013).

Apesar da necessária capacidade de nomeação e da compreensão de sentenças para o indivíduo afásico, é inevitável apontar que a dificuldade de compreensão de um texto restringe a comunicação do indivíduo. As narrativas podem ser na forma oral, presentes no dia a dia. Elas são parte essencial da experiência humana, ajudando a organizar o pensamento, são recurso para a evocação das lembranças e ajudam a trazer à tona as memórias, visto que se tratam de sequência de ideias organizadas coesa e coerentemente (JERÔNIMO, 2012). Dessa forma, o prejuízo na compreensão de textos impacta negativamente a vida social e profissional do afásico.

A compreensão de narrativas demanda muito mais processos do indivíduo (FERSTL et al., 2005). Os processos que envolvem a compreensão de narrativas são mais complexos do que os das palavras e frases, pois o significado de um texto acontece a partir do estabelecimento de relações de coerência implícitas ou explícitas entre as inferências realizadas pelo indivíduo (FARIAS; DIJK, 2000). No nível textual, há poucas

evidências sobre a compreensão de textos quando se trata de estudos de grupo (CHERNEY, 2010). No estudo de Cherney (2004), o participante aprimorou a compreensão de textos, mas não houve evidência da efetividade do tratamento. Já o trabalho de Lott e Friedman (1999) aponta uma influência da frequência de leitura na habilidade de afásicos para compreender narrativas, além de ganhos no que tange à compreensão no nível de frases e de parágrafos (LOTT; FRIEDMAN, 1999).

Os indivíduos afásicos parecem compreender narrativas mesmo que dificuldades como a anomia estejam presentes. Assim, dois processos parecem subjazer a compreensão de narrativas por essas pessoas: construção da inferência e da macroestrutura. Para compreender um texto, é necessário inferir; é preciso combinar a informação explícita disponibilizada no texto com a informação de conhecimento de mundo do indivíduo. Depois, ainda é necessário extrair a macroestrutura do texto, que se refere ao significado global do tópico ou tema. Há dados apontando que a construção do nível macroestrutural do texto pode estar preservada (GLOSSER; DESER, 1991; HUBER, 1990; ULATOWSKA; CHAPMAN, 1991). Portanto, existe evidência disponível para ser utilizada nos tratamentos e recuperação da afasia.

Ainda, a compreensão de textos contempla mais regiões cerebrais do que a compreensão de palavras. Essa última requer um sistema distribuído que envolve as áreas clássicas perissilvianas entre o giro temporal superior, médio e córtex frontal inferior (MAGUIRE et al., 2000; FERSTL; VON CRAMON, 2001; FERSTL; GUTKHE; VON CRAMON, 2002; FERSTL et al., 2005; XU et al., 2005) ao passo que a compreensão de narrativas engaja mais regiões corticais. Dentre essas regiões, além dos lobos temporais anteriores (FERSTL et al., 2008), está o córtex orbitofrontal (XU et al., 2005). O córtex orbitofrontal, juntamente com regiões parietais, é responsável por integrar informações entre múltiplos sistemas cerebrais (BARBEY; COLOM; GRAFMAN, 2014), evidenciando esse sistema mais distribuído para a compreensão.

Apesar dos dados já descritos sobre o papel da compreensão de narrativas para a qualidade de vida do indivíduo afásico, ainda há mais pesquisas direcionadas para a compreensão de palavras e frases do que para narrativas. Esse fato acontece por muitas baterias de avaliação da afasia não abarcarem atividades com textos e somente com compreensão de palavras e frases curtas. Ressalta-se que a avaliação da compreensão de todos os itens da linguagem, em particular as narrativas, é importante para o tratamento e recuperação dos indivíduos afásicos, uma vez que as narrativas são mais utilizadas no dia a dia do que palavras e frases isoladas.

1.2 Avaliação da compreensão de narrativas

Existe uma variedade de instrumentos que avaliam a compreensão nos indivíduos afásicos. Essas baterias normalmente avaliam a compreensão oral e escrita de palavras, comandos, frases e, eventualmente, pequenas narrativas. Algumas baterias são mais frequentemente escolhidas pelos fonoaudiólogos e outras não possuem sequer versões adaptadas e validadas para outras línguas que não a língua inglesa. Nesta seção, algumas dessas baterias serão enumeradas e as tarefas que avaliam a compreensão afásica descritas.

A primeira bateria trata-se do Exame de Boston para o Diagnóstico da Afasia (Boston Diagnostic Aphasia Examination – BDAE: GOODGLASS; KAPLAN, 1995). Nessa bateria, está contido um dos testes mais usados para a avaliação do vocabulário,

apesar das críticas que recebe constantemente: Teste de Nomeação de Boston. Nesse teste que compõe a BDAE, as figuras devem ser nomeadas pelo indivíduo e, após, ele deve apontar para as figuras faladas pelo avaliador, demonstrando compreensão. Além disso, o afásico deve derivar uma narrativa a partir da imagem que lhe é dada. Já na atividade de compreensão de frases, os indivíduos com afasia devem realizar os comandos dados pelo avaliador, embora esse meio de avaliação também receba muitas contrapartidas. Conforme Novaes-Pinto (1999), essa ordem não é dada naturalmente, destituindo o sentido cultural ou pragmático. Ainda no mesmo exame, respostas positivas ou negativas são requeridas para a avaliação da compreensão de frases. As opções distinguem-se semanticamente e também sofrem críticas. Além da compreensão de frases, a bateria avalia a compreensão de narrativas curtas. São dadas quatro narrativas com aproximadamente sete frases e 66 palavras, com um tema humorístico. Novamente, nas histórias, há situações superficiais que podem não ser adequadas para a avaliação da compreensão, visto que as perguntas após as narrativas são de respostas “sim” e “não”. Sob o olhar de Novaes-Pinto (1999), as perguntas não são apropriadas, pois as inferências não podem ser realizadas a partir das pistas fornecidas.

Uma outra bateria que também avalia a compreensão na afasia é o Teste de Rastreamento (Western Aphasia Battery – WAB: KERTESZ, 2007). As tarefas são referentes à Fala Espontânea (Conteúdo e Fluência), Compreensão Auditiva Verbal, Comandos Sequenciais, Repetição, Nomeação, Leitura, Escrita e Apraxia. Na compreensão auditiva, são feitas perguntas cujas respostas devem ser “sim” ou “não” e outras com respostas livres sobre o nome do indivíduo, profissão, local em que se encontram, dentre outros. O indivíduo pode responder verbalmente, com gesto ou piscando os olhos. Já a compreensão de palavras e comandos se dá mediante a realização do que é pedido, por exemplo, “toque seu nariz”, “feche os olhos” etc. A WAB não apresenta avaliação de compreensão de textos.

A Avaliação psicolinguística do Processamento da Linguagem na Afasia (PALPA – Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia: KAY; LESSER; COLTHEART, 1992) avalia a compreensão de frases simples e complexas. Os autores sugerem que, avaliando as frases complexas – como passivas e relativas –, podemos observar os problemas de compreensão. Os subtestes de compreensão da PALPA consistem em um conjunto de 60 pranchas, com três figuras cada, dentre as quais o sujeito deve apontar apenas uma, que esteja relacionada ao significado de uma sentença lida oralmente pelos avaliadores. Há críticas a respeito da natureza semântica dessas frases, já que as dificuldades de compreensão podem ocorrer devido à falta de realidade presente nas sentenças.

Especificamente para a compreensão de narrativas, há uma bateria denominada Teste de Compreensão de Discurso (Discourse Comprehension Test – DCT: BROOKSHIRE; NICHOLAS, 1993). A DCT avalia a compreensão de palavras isoladas e frases em textos. Ela avalia a compreensão e retenção das ideias principais e de detalhes em 10 histórias com perguntas de respostas “sim” e “não”. As narrativas são sobre fatos do cotidiano e possuem tom humorístico. Elas foram controladas nos níveis de tamanho da narrativa, complexidade gramatical, dificuldade de audição e nível de informatividade. Ela permite a avaliação da compreensão de textos tanto escritos quanto orais e fornece informações importantes acerca do estado da compreensão afásica. Ela é feita em língua inglesa e não apresenta versões em outras línguas, como em português brasileiro.

Como podemos notar, as tarefas que avaliam a compreensão de narrativas não são corriqueiras nas baterias para afasia. É comum essas tarefas constituírem-se de somente uma atividade ao longo de uma bateria inteira. E é mais frequente ainda que as narrativas sejam o estímulo antecedente para uma série de perguntas cujas respostas devem ser “sim” ou “não”. De fato, são vistas limitações nas tarefas de compreensão de narrativas por indivíduos afásicos, o que faz mais urgentes as pesquisas sobre o tema e a consequente padronização de mais testes.

2. O uso de narrativas para a avaliação do nível microestrutural e macroestrutural do texto

Os estudos que tratam de compreensão de narrativas demonstram uma tendência à acurácia relacionada ao nível da macroestrutura textual em detrimento da microestrutura. Existem evidências sugerindo que a construção de macroestruturas do texto pode estar preservada (GLOSSER; DESER, 1991; HUBER, 1990; ULATOWSKA; CHAPMAN, 1994) na afasia. Para alguns pesquisadores, a macroestrutura e a microestrutura de uma narrativa ocupam níveis distintos de representação mental, sendo o nível macroestrutural localizado em uma camada mais profunda e o nível microestrutural em uma mais superficial. Considerando que a macroestrutura é propriedade mais profunda, é bastante problemático identificar as manifestações linguísticas nesse nível no texto. Todavia, alguns indícios dessa representação mental podem ser identificados nas tarefas que requerem a criação de títulos dos textos e resumos, estruturas possivelmente preservadas na ocorrência de afasia. Alguns trabalhos que ilustram essa situação são as pesquisas de Wegner, Brookshire e Nicholas (1984) e Brookshire e Nicholas (1984).

O trabalho de Wegner, Brookshire e Nicholas (1984) verificou a compreensão oral de ideias principais e detalhes, ou seja, macroestrutura e microestrutura, em narrativas coerentes e incoerentes. Eles acreditam que é necessário entender as ideias principais para formular um modelo mental coerente de um texto. Os autores prepararam dez parágrafos sobre atividades diárias, aplicando índices *Flesch* de leitura. Foram avaliados pelo Dale-Chall Readability Formula (DALE; CHALL, 1948), classificando os textos em nível de 7ª série ou inferior. Todos variaram de 99 a 110 palavras, com uma média de oito ou nove frases, o número médio de palavras por sentença variou de 110 a 130. Metade dos parágrafos era coerente e metade incoerente, sendo os incoerentes com uma mudança de tema a partir da quarta ou quinta frase. Os textos foram gravados por uma voz masculina, em ambiente próprio, com uma média de 128 palavras por minuto. Os participantes eram conduzidos a uma sala silenciosa, onde poderiam ouvir a gravação. Eram dados dois cartões, com as palavras “sim” e “não”. Após a audição, os participantes deveriam responder seis perguntas positiva ou negativamente. Três das perguntas tratavam da ideia principal do texto e três dos detalhes. Foi realizada uma sessão de treinamento antes da aplicação da tarefa para verificar o entendimento da instrução. Não era permitido ao participante ouvir a pergunta novamente, porém se fosse necessário um tempo maior do que cinco segundos para a escolha da resposta, tal tempo era disponibilizado.

Os resultados da pesquisa de Wegner, Brookshire e Nicholas (1984) mostraram que tanto os indivíduos afásicos quanto os controles obtiveram maiores escores nas perguntas relativas às ideias principais. A (falta de) coerência parece não ter afetado o

desempenho dos grupos para a compreensão das ideias principais. Todavia, a coerência parece ter influenciado a compreensão dos detalhes, visto que os indivíduos afásicos tiveram uma performance menos acurada na compreensão de detalhes nos parágrafos incoerentes. Os autores discutem esse achado atentando para a facilidade e dificuldade de retenção dos detalhes, isto é, detalhes diferentes possuem efeitos distintos na compreensão. Eles salientam que detalhes como números, incluindo horas, locais com nomes próprios, meses, estações do ano, partes do dia, em especial à noite, dias da semana e detalhes muito misturados foram os que mais causaram problemas de compreensão.

Já a investigação de Brookshire e Nicholas (1984) observou a compreensão e a retenção de ideias principais de parágrafos orais em indivíduos com afasia. Os autores queriam destacar as importantes diferenças que subjazem a compreensão de sentenças simples e de textos dados direta e indiretamente. No texto, o contexto auxilia o ouvinte a deduzir o significado pretendido ou a resolver frases ambíguas, fato que não ocorre quando há apenas frases isoladas. A tarefa utilizada pelos autores constituía-se de seis parágrafos narrativos escritos. Eles variaram de 97 a 110 palavras e tinham entre oito e nove frases. Da mesma forma que o estudo de Wegner, Brookshire e Nicholas (1984), o índice de leitura Dale-Chall Readability Formula (DALE; CHALL, 1948) também foi usado, classificando os textos em nível de 7ª série ou inferior. Cada parágrafo continha quatro ideias principais com dois detalhes associados a cada uma delas. Para cada parágrafo, oito pares de frases foram escritas, sendo que, em cada par, uma frase era verdadeira e outra falsa, permitindo uma contradição. Metade das frases avaliava as ideias principais e o restante, os detalhes. Na realização da tarefa, os indivíduos afásicos ouviam os parágrafos em uma sala silenciosa e eram instruídos a mostrar um dos cartões que tinham ganhado para cada frase ouvida. Um dos cartões tinha um rosto feliz, representando a resposta verdadeira e o outro cartão tinha um rosto triste, representando a resposta falsa. Foram feitos cinco parágrafos-teste e dados dez segundos de intervalo silencioso entre cada um.

Os indivíduos afásicos apresentaram mais erros nos itens do teste do que os outros participantes da pesquisa. Todavia, os resultados sugerem que os afásicos utilizaram os mesmos recursos que os indivíduos saudáveis para a compreensão de narrativas orais. Eles preferiram ideias principais aos detalhes, tendendo a uma maior acurácia nos elementos do nível macroestrutural do que no microestrutural. Os autores discorrem sobre esse achado destacando as diferenças qualitativas entre os distintos tipos de afasia. Para eles, o tipo de afasia parece ter influenciado a performance na compreensão dos textos. Os indivíduos com afasia fluente foram os menos acurados nas tarefas. Já aqueles com afasia mista e não-fluente apresentaram um melhor desempenho. Eles destacam que o tipo de afasia poderia prever a performance linguística do indivíduo. O principal resultado desta pesquisa é que todos os grupos participantes foram mais acurados para as perguntas de macroestrutura, independente das ideias principais serem dadas diretas ou indiretamente.

Os dados das duas pesquisas sugerem que os afásicos compreendem oralmente melhor as ideias principais do que detalhes em narrativas. Isso indica que os indivíduos lesados podem utilizar as mesmas estratégias para a compreensão oral que os indivíduos saudáveis, pelo menos para elementos do nível macroestrutural. Os afásicos parecem procurar, identificar e lembrar das informações necessárias para manter o texto globalmente coerente, exatamente como os saudáveis o fazem, apontando para uma tendência de acurácia no nível macroestrutural. No que concerne ao nível microestrutural,

os autores destacam que um importante achado é que alguns detalhes são de mais difícil retenção do que outros. Independente do grupo, detalhes misturados foram problemáticos. Os autores afirmam que as diferenças de compreensão entre os indivíduos saudáveis e afásicos podem estar na quantidade de erros e não na qualidade ou nos tipos de erros.

3. O uso de narrativas para a avaliação da influência do contexto

A influência do contexto também tem sido alvo de investigações na compreensão em afasia. Quanto maior o fornecimento de pistas contextuais tanto linguísticas como visuais, mais o indivíduo afásico poderá se beneficiar para a compreensão de um texto, seja ele oral ou escrito (KUMAR; GOSWAMI, 2012). Dentro desse nicho, destacam-se os estudos de Germani e Pierce (1992) e Dietz (2008), que avaliam a compreensão de textos em indivíduos afásicos a partir de narrativas e informações contextuais, respectivamente.

A presença de informações contextuais como símbolos, fotos, desenhos pode auxiliar na compreensão leitora de indivíduos com afasia (ULATOWSKA et al., 1999). O encadeamento de ações das narrativas propicia uma redundância contextual, que pode auxiliar na apreensão da macroestrutura de um texto, fornecendo pistas para sua interpretação. A redundância contextual abrange a repetição de termos ou de seus sinônimos e o isolamento de estruturas pré-determinadas para a transmissão da mensagem de um texto. Além desses recursos, existem ainda as instâncias da redundância gramatical como a ordem das palavras nas sentenças, o emprego de pronomes, dos objetos diretos e indiretos bem como de desinências verbais e nominais (WIT; GILLETTE, 1999). As informações contextuais funcionam como pistas para a compreensão da mensagem transmitida (GERMANI; PIERCE, 1992).

O estudo de Germani e Pierce (1992) teve como objetivo verificar a compreensão de afásicos em sentenças passivas previsíveis presentes ou ausentes em narrativas curtas. Os autores sugerem que, tal qual ocorre na compreensão de texto oral, a inserção da informação alvo em um contexto, no caso a narrativa, provê um ambiente linguístico favorável para a interpretação daquela informação. Para a pesquisa, foram elaboradas, a partir de um estudo piloto, 24 narrativas com cinco frases cada, vocabulário comum e estrutura sintática relativamente simples. A estrutura passiva alvo era colocada em quatro condições: 1) isolada sem contexto, 2) precedida de uma narrativa previsível, 3) precedida de uma narrativa não previsível e 4) não apresentada. Os textos eram apresentados aos indivíduos afásicos em forma de cartões, com grafia ampliada. Após a leitura silenciosa da narrativa, os participantes deveriam virar o cartão, ler a pergunta e apontar uma das duas respostas disponíveis escritas no cartão. Nenhuma outra forma de resposta era aceita e não era possível aos participantes retornar para a narrativa para sanar dúvidas. Os resultados da pesquisa apontaram que a existência do contexto, como uma narrativa precedendo uma frase-alvo, não melhora a habilidade de processar informações pelos afásicos. Ao invés disso, lhes permite ignorar a estrutura alvo e ater-se ao contexto (HUBER, 1990; GERMANI; PIERCE, 1992).

O estudo de Dietz (2008) avaliou o impacto da compreensão afásica com o auxílio de três níveis de contexto visual – a) narrativas com cenas altamente contextualizadas, b) narrativas com cenas pouco contextualizadas e c) textos com fotos descontextualizadas. Foram utilizadas no total 12 cenas: três sem contexto, três muito contextualizadas e três pouco contextualizadas. As cenas muito contextualizadas

tratavam-se de fotografias de pessoas interagindo entre elas em um ambiente natural e uma ação central na cena. Já as pouco contextualizadas eram fotos sem ação central e interação limitada ou absente entre as pessoas e o ambiente natural. Os textos narrativos foram criados a partir das fotos. Eles foram equilibrados por número de palavras, palavras por frase, caracteres por palavra, índice de leitura Flesch Reading Ease (FLESCH, 1948) e índice Flesch-Kincaid Grade Level (FLESCH, 1948). A primeira narrativa tinha 107 palavras, 10.7 palavras por frase, 3.9 caracteres por palavra e índices de leitura Ease e Flesch-Kincaid 95.5 e 2.5. A segunda narrativa tinha 100 palavras, dez palavras por sentença, 4.2 caracteres por palavra e índices de leitura Ease e Flesch-Kincaid 95.1 e 2.4. Já a terceira narrativa possuía 101 palavras, 10.1 palavras por frase, 3.8 caracteres por palavra e índices de leitura Ease e Flesch-Kincaid 96.9 e 2.2, respectivamente. A pesquisadora ainda utilizou o índice de dependência de passagens para a confecção das narrativas. O material foi impresso em fonte Arial 18, com espaço duplo entre linhas, em forma de cartaz. Antes das perguntas de compreensão, o examinador lia a narrativa para o participante. Neste estudo, os afásicos tiveram um melhor desempenho na compreensão de narrativas cujo contexto era dado, independente de grau de relação entre as cenas e a narrativa.

Os estudos de Germani e Pierce (1992) e Dietz (2008) sugerem que as informações contextuais podem auxiliar na compreensão das narrativas, tornando os indivíduos afásicos mais acurados nas questões de compreensão. No primeiro estudo, os participantes se beneficiaram tanto das narrativas previsíveis quanto das não-previsíveis, não sendo encontradas diferenças relevantes entre essas variáveis. Durante a leitura das narrativas, os participantes se familiarizam com as personagens principais e as ações que vão acontecer. Nos momentos finais da narrativa, o participante já sabe quem está envolvido e o que ocorrerá. Nas frases não precedidas de narrativa, os participantes devem dividir sua atenção em determinar as personagens principais, a ação e a relação entre elas, tornando a compreensão mais difícil. No segundo estudo, embora mais acurado, não foram encontradas diferenças relevantes na acurácia dos participantes. Uma possível explicação para isso está relacionada à heterogeneidade existente entre eles, acerca das suas habilidades linguísticas anteriores ao acometimento.

4. O uso de narrativas para a avaliação da complexidade

Os trabalhos de Brennan, Worrall e McKenna (2005) e Caplan (1990) observaram o efeito da complexidade sintática para a compreensão de afásicos. Ambos trabalhos destacaram que o material deve ter seu nível de complexidade, principalmente sintática, adaptado para uma maior acurácia da compreensão dos indivíduos afásicos. Brennan, Worrall e McKenna (2005) verificaram a compreensão de afásicos em narrativas, simplificando o vocabulário e a sintaxe, comparando com dados de controle. Já o estudo de Caplan e Evans (1990) verificou os efeitos da estrutura sintática na compreensão discursiva.

Brennan, Worrall e McKenna (2005) observaram os efeitos de materiais *aphasia-friendly* na compreensão de indivíduos com afasia. Segundo os autores, os indivíduos afásicos poderiam compreender melhor os parágrafos que fossem elaborados especificamente para pessoas com afasia, ou seja, parágrafos com vocabulário simples, frases curtas, tipografia maior, espaço em branco entre linhas aumentado e auxílio de figuras. Para tal, os pesquisadores utilizaram uma bateria com 90 parágrafos, de uma série

de leitura infantil da Associação de Pesquisa Científica (*Scientific Research Associate – SRA*). Os parágrafos eram indicados para crianças de 5^a, 6^a e 7^a séries e divididos em: 1) parágrafos-controle 2) parágrafos com vocabulário e sintaxe modificados; 3) parágrafos com tipografia modificada para fonte Arial 24; 4) parágrafos com espaço em branco entre linhas modificado para 7.7; 5) parágrafos fornecidos com figuras auxiliares e 6) parágrafos com todas as modificações anteriores.

No procedimento, os indivíduos afásicos deveriam indicar, dentre quatro alternativas, qual era a melhor opção de palavra ou frase para completar o final do parágrafo. Eles eram convidados a ler cada parágrafo silenciosamente ou em voz alta, quantas vezes precisassem. Após a leitura, deveriam apenas apontar a alternativa que melhor completasse o final do parágrafo. Nenhum *feedback* era dado sobre as respostas dos participantes, mas elas eram computadas no momento da aplicação. Se o examinador visse que o participante errara quatro respostas consecutivas de uma única condição, a aplicação era cessada. Não há menção ao tamanho dos parágrafos em termos de número de frases e palavras. Segundo os exemplos fornecidos no apêndice do artigo, pode-se afirmar que eles continham de uma a três frases, com 10-28 palavras no total.

A pesquisa de Caplan e Evans (1990) observou a influência da estrutura sintática na compreensão textual de afásicos. Além de um teste de compreensão sintática, os autores aplicaram um teste de compreensão de textos. O teste constituía-se de duas narrativas e dois contos populares. Todas as histórias eram aproximadamente iguais em tamanho, sendo o número de palavras entre 184 e 190; as frases eram classificadas em sintaticamente simples e complexas. Após a audição das histórias, 18 sentenças eram fornecidas ao participante. Este, por sua vez, deveria julgar se o que estava escrito havia acontecido na história ou não. A história só seria lida uma vez, embora as 18 sentenças pudessem ser repetidas. Antes do início do teste, cada participante tinha uma sessão de treino, com um parágrafo e duas sentenças do tipo verdadeira ou falsa. Nesta pesquisa, há poucas informações sobre os textos, não aparecendo uma descrição da complexidade e simplicidade sintáticas mencionadas.

Os estudos de Brennan, Worrall e McKenna (2005) e Caplan e Evans (1990) enfatizam que os indivíduos afásicos têm mais acurácia na compreensão de textos quando há a simplificação do estímulo, frases mais curtas, sentenças afirmativas ao invés de interrogativas e negativas, uso de voz ativa ao invés de passiva, uso de discurso direto e de orações coordenadas. Além desses fatores, outros também influem na manutenção da complexidade para a compreensão afásica, como o caso do tamanho, espaçamento e fonte das letras, a presença de imagens e, no caso de material auditivo, estímulo auditivo sem ruídos, gravados em estúdio. Logo, pode-se afirmar que o material facilitado auxilia na compreensão.

5. Sobre a necessidade de padronização e adaptação dos textos

A partir dos textos analisados, pode-se dizer que há uma necessidade de padronização. As tarefas usadas para a avaliação da compreensão são bastante variadas. Nem todos os estudos mencionam a quantidade de frases, de palavras de conteúdo ou de caracteres das narrativas. Apenas Dietz (2008) menciona este último item. Além disso, não parece haver um controle de frases passivas e discurso direto nesses textos. Sabe-se que esses fatores podem influenciar a compreensão dos indivíduos afásicos.

Os textos são formulados pelos pesquisadores ou extraídos de baterias ou compilações já existentes. Alguns retiraram as narrativas de livros infantis e outros escreveram baseando-se em fatos do dia a dia. Nem todas as pesquisas fornecem exemplos, por isso, há uma dificuldade em avaliar e replicar as tarefas e estímulos. Há uma falta de padrão do tamanho desses textos, que costumaram variar em torno das 100 palavras, na sua maioria. Há dados disponíveis sobre o efeito do tamanho das narrativas na compreensão dos indivíduos afásicos, textos longos são mais difíceis. No entanto, não se sabe quais são os parâmetros para um texto longo. Portanto, por causa disso, ainda é preciso cautela para investigar a compreensão de narrativas em indivíduos afásicos.

As tarefas aqui apresentadas variaram entre uma e 90 narrativas. Algumas observaram índices de leitura como os índices Flesch (FLESCHE, 1948) e Dalle-Chall (DALLE; CHALL, 1948), já outras mencionam ter utilizado vocabulário e estrutura sintática simplificadas. O controle desses itens é de grande responsabilidade. É sabido a dificuldade inerente e as frustrações cabíveis aos indivíduos afásicos quando devem compreender textos muito longos (FERSTL et al., 2005). A atividade pode tornar-se cansativa, frustrante e pode ocorrer distração. Frases muito longas ou com estruturas muito complexas, como o caso das passivas, pode intensificar a dificuldade (BRENNAN; WORRAL; McKENNA, 2005). Abaixo, segue um quadro com as descrições das tarefas utilizadas.

Quadro 1. Descrição das tarefas

Autores	Descrição das narrativas
Wegner; Brookshire; Nicholas (1984)	Dez parágrafos sobre atividades diárias com índices de leitura de 7ª série ou inferior. Variaram entre 99 e 110 palavras, com uma média de 8-9 frases, sendo o número médio de palavras por sentença 11 a 13.
Brookshire; Nicholas (1984)	Seis histórias entre 97 e 110 palavras com 8-9 frases, indicadas para 7ª série
Caplan; Evans (1990)	Quatro narrativas, sendo o número médio de palavras 184-190 e frases classificadas em sintaticamente simples e complexas, indicadas para 4ª série.
Germani; Pierce (1992)	24 narrativas com cinco frases cada, vocabulário comum e estrutura sintática relativamente simples.
Brennan; Worrall; McKenna (2005)	90 parágrafos indicados para crianças de 5ª, 6ª e 7ª séries de acordo com o índice Flesch.
Dietz (2008)	Três narrativas. 1ª- 107 palavras, 10.7 palavras por frase, 3.9 caracteres por palavra e índices de leitura Ease e Flesch-Kincaid 95.5 e 2.5; 2ª – 100 palavras, Dez palavras por sentença, 4.2 caracteres por palavra e índices de leitura Ease e Flesch-Kincaid 95.1 e 2.4; 3ª- 101 palavras, 10.1 palavras por frase, 3.8 caracteres por palavra e índices de leitura Ease e Flesch-Kincaid 96.9 e 2.2.

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

O presente trabalho teve como intuito discutir o uso de narrativas como forma pertinente de avaliação da compreensão afásica. Para essa reflexão, foram trazidas considerações sobre as tarefas de compreensão de narrativas já utilizadas na literatura, bem como discutidos aspectos avaliados por essas tarefas, como os níveis macro- e

microestruturais dos textos, a influência do contexto e a complexidade sintática. Também houve ressalvas sobre as baterias normalmente usadas para a avaliação afásica que contam com poucas atividades de compreensão de textos, somente tarefas com compreensão de palavras isoladas.

Dessa forma, no Brasil, há uma dependência dos testes traduzidos e dos parâmetros de avaliação internacionais, fazendo com que, muitas vezes, os contextos educacional, demográfico, cultural e linguístico da população brasileira sejam ignorados. As adaptações de testes para o contexto brasileiro são, de fato, um enorme desafio. Não se trata somente de traduzir para o português. Como já destacado, devem ser controladas as variáveis que se apresentam na adaptação de um teste, como frequência e categoria das palavras, extensão, dentre outras. Ainda, sabe-se que há restrições na administração de determinados testes de avaliação da linguagem, da comunicação na afasia, bem como os neuropsicológicos por linguistas ou fonoaudiólogos, fator que implica a necessidade de formação de equipes multidisciplinares para as pesquisas em geral.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. *Le texte narratif*. Paris: Nathan, 1985.

_____. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Études de Linguistique Appliquée – textes, discours types et genres - E.L.A.*, n. 83, p. 6-18, 1991.

_____. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBEY, A. K.; COLOM, R.; GRAFMAN, J. Neural mechanisms of discourse comprehension: A human lesion study. *Brain*, v. 137, n. 1, p. 277-287, 2014.

BLOOME, D. Narrative discourse. In: GRAESSER, A.; GERNSBACHER, M. A.; GOLDMAN, S. *Handbook of discourse processes*. London: Lawrence Erlbaum Associates publishers, 2003. p. 287-393.

BRENNAN, A.; WORRALL, L.; MCKENNA, K. The relationship between specific features of aphasia-friendly written material and comprehension of written material for people with aphasia: An exploratory study. *Aphasiology*, v. 19, n. 8, p. 693-711, 2005.

BROOKSHIRE, R. H.; NICHOLAS, L. E. Comprehension of directly and indirectly stated main ideas and details in discourse by brain-damaged and non-brain-damaged listeners. *Brain and language*, v. 21, n. 1, p. 21-36, 1984.

_____. *Discourse Comprehension Test*. Tucson, Arizona: Communication Skill Builders, 1993.

CAPLAN, D.; EVANS, K. L. The effects of syntactic structure on discourse comprehension in patients with parsing impairments. *Brain and Language*, v. 39, n. 2, p. 206-234, 1990.

CHERNEY, L. R. Aphasia, alexia, and oral reading. *Topics in stroke rehabilitation*, v. 11, n. 1, p. 22-36, 2004.

_____. Oral reading for language in aphasia (ORLA): evaluating the efficacy of computer-delivered therapy in chronic nonfluent aphasia. *Topics in Stroke Rehabilitation*. Nov-Dec, v. 17, n. 6, p. 423-31, 2010.

CRUTCH, S.; WARRINGTON, E. Different patterns of spoken and written word comprehension deficit in aphasic stroke patients. *Cognitive Neuropsychology*, v. 28, n. 6, p. 414-434, 2011.

DALE, E.; CHALL, J. A Formula for Predicting Readability. *Educational Research Bulletin*, v. 27, n. 11, p. 20-28, 1948.

DEDE, G. Reading and listening in people with aphasia: Effects of syntactic complexity. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 22, n. 4, p. 579-590, 2013.

DIETZ, A. R. Reading comprehension by people with chronic aphasia: A comparison of three levels of visuographic contextual support. *Dissertation Abstracts International, B: Sciences and Engineering*, v. 68, n. 10, p. 1053-1064, 2008.

DRONKERS, N. F. et al. Lesion analysis of the brain areas involved in language comprehension. *Cognition*, v. 92, n. 1-2, p. 145-177, 2004.

FARIAS, W. S. DE; DIJK, V. *Compreensão e Resumo de Textos: Alguns Aspectos Teóricos e Experimentais*, v. 1, p. 103-110, 2000.

FERSTL, E. C. et al. Assessment of story comprehension deficits after brain damage. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, v. 27, n. 3, p. 367-384, 2005.

_____. The extended language network: a meta-analysis of neuroimaging studies on text comprehension. *Human brain mapping*, v. 29, n. 5, p. 581-593, 2008.

FERSTL, E. C.; GUTHKE, T.; VON CRAMON, D. Y. Text comprehension after brain injury: left prefrontal lesions affect inference processes. *Neuropsychology*, v. 16, n. 3, p. 292-308, 2002.

FERSTL, E. C.; VON CRAMON, D. Y. The role of coherence and cohesion in text comprehension: an event-related fMRI study. *Brain Res. Cogn Brain Res.*, v. 11, n. 3, p. 325-340, 2001.

FLESCHE, R. *The art of readable writing*. Harper: New York, 1948.

GERGEN, K. J.; GERGEN, M. M. Narrative and the Self as Relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 21, n. C, p. 17-56, 1988.

GERMANI, M. J.; PIERCE, R. S. Contextual influences in reading comprehension in aphasia. *Brain and Language*, v. 42, n. 3, p. 308-319, 1992.

GLOSSER, G.; DESER, T. Patterns of discourse production among neurological patients with fluent language disorders. *Brain and Language*, v. 40, n. 1, p. 67-88, 1991.

GOODGLASS, H.; KAPLAN, E. *The Assessment of Aphasia and Related Disorders*. 3. ed. Philadelphia: Lea & Febiger, 1995

HALLIDAY, M. A.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HALLOWELL, B.; CHAPEY, R. Introduction to language intervention strategies in adult aphasia. *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders*, n. January, p. 3-19, 2008.

HOWARD, D. A. V. I. D. Cognitive neuropsychology and aphasia therapy: The case of word retrieval. *Acquired neurogenic communication disorders: A clinical perspective*, p. 76-99, 2000.

HUBER, W. Text comprehension and production in aphasia: Analysis in terms of micro- and macrostructure. In: JOANETTE, Y., BROWNELL, H. H. (Eds.). *Discourse ability and brain damage: Theoretical and empirical perspective*. New York: Springer-Verlag, 1990. p. 154-179.

JERÔNIMO, G. M. *Investigando o processamento de narrativas na lesão cerebral de hemisfério direito*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____. *Produção de narrativas orais no envelhecimento sadio, no comprometimento cognitivo leve e na doença de Alzheimer e sua relação com construtos cognitivos e escolaridade*. 2016. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KAY, J.; LESSER, R.; COLTHEART, M. *Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia. (PALPA)*. Hove: Lawrence Erlbaum Associated Ltd, 1992.

KERTESZ, A. *The Western Aphasia Battery-Revised*. New York: Grune & Stratton, 2007.

KUMAR, S.; GOSWAMI, S. P. *Paragraph comprehension deficits in hindi speaking persons with aphasia in different modalities: a preliminary study*, v. 31, n. 1985, 2012.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Philadelphia: search papers, 1972. p. 354-396.

LIMA, F. A. F. de. *Correlação entre os achados de uma avaliação de linguagem e fala no leito e o território vascular encefálico em pacientes vítimas de AVE em estado agudo*. 2009. 40 f. Trabalho de conclusão de curso (Fonoaudiologia) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LOTT, S. N.; FRIEDMAN, R. B. Can treatment for pure alexia improve letter-by-letter reading speed without sacrificing accuracy? *Brain and language*, v. 67, n. 3, p. 188-201, 1999.

MAGUIRE, E. A et al. Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, v. 97, n. 8, p. 4398-4403, 2000.

MANSUR, L. L. et al. Descriptive study of 192 adults with speech and language disturbances. *Sao Paulo Medical Journal/Revista Paulista de Medicina*, v. 120, n. 6, p. 170-174, 2002.

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

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MCKEVITT, C. et al. Self-reported long-term needs after stroke. *Stroke*, v. 42, n. 5, p. 1398-1403, 2011.

NOVAES-PINTO, R. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ORTIZ, K. Z. *Distúrbios Neurológicos Adquiridos: Linguagem e Cognição*. 2. ed. Barueri: Manole, 2010.

SPRINGER, L. Therapeutic approaches in aphasia rehabilitation. In: STEEMER, B.; WHITAKER, H. *Handbook of the neuroscience of language*. USA: Academic Press, 2008. p. 397-405.

ULATOWSKA, H. K. et al. Neurolinguistic approaches to aphasia. *Seminars in Speech, Language and Hearing*, 2, p. 269-281, 1981.

ULATOWSKA, H. K.; CHAPMAN, S. Neurolinguistics and aging. In: RIPICH, D. N. *Geriatric Communication Disorders*. Austin, Texas: Pro-Ed, 1991. p. 21-37.

_____. Macrostructure and inferential processing in discourse of aphasic patients. *Psychology of Language and...*, v. 3, n. 2, p. 3-20, 1999.

WEBSTER, J. et al. Text level reading comprehension in aphasia: What do we know about therapy and what do we need to know? *Aphasiology*, v. 27, n. 11, p. 1362-1380, 2013.

WEGNER, M. L.; BROOKSHIRE, R. H.; NICHOLAS, L. E. Comprehension of main ideas and details in coherent and noncoherent discourse by aphasic and nonaphasic listeners. *Brain and Language*, v. 21, n. 1, p. 37-51, 1984.

WIT, E. C.; GILLETTE, M. *What is linguistic redundancy?* Disponível em: <<http://www.math.rug.nl/~ernst/linguistics/redundancy3.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

XU, J. et al. Language in context: Emergent features of word, sentence, and narrative comprehension. *NeuroImage*, v. 25, n. 3, p. 1002-1015, 2005.

Recebido em: 09/08/2016

Aprovado em: 10/01/2017

A chamada “fala telegráfica” e sua relação com as dificuldades de encontrar palavras: uma reflexão a partir de enunciados de sujeitos afásicos não-fluentes

Arnaldo Rodrigues de Lima

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

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
ronovaes@terra.com.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1624>

Resumo

As ausências e/ou substituições de palavras gramaticais (funcionais ou de classe fechada) são as principais características do fenômeno conhecido na literatura neuropsicológica como “fala telegráfica”. Sua produção relaciona-se diretamente ao agramatismo e, conseqüentemente, à afasia de Broca. Este artigo visa apresentar uma reflexão sobre a fala telegráfica, a partir da análise qualitativa de enunciados produzidos por sujeitos afásicos não-fluentes. Acreditamos que o estudo de fenômenos relacionados às dificuldades para encontrar palavras (Word Finding Difficulties, WFD) contribui para iluminar o funcionamento linguístico-cognitivo na afasia e nos contextos “normais”, bem como sua reorganização nos processos terapêuticos.

Palavras-chave: fala telegráfica; dificuldades de encontrar palavras; agramatismo.

The so-called “telegraphic speech” and its relation with the word finding difficulties: a reflection from the utterances of two non-fluent aphasic subjects

Abstract

The absences and/or replacements of grammatical (functional or closed class) words are the main features of the phenomenon known in the neuropsychological literature as "telegraphic speech". Its production is directly related to agrammatism and, therefore, to Broca's aphasia. This article presents a reflection on the production of telegraphic speech by means of qualitative analysis of utterances produced by non-fluent aphasic subjects. We believe that the study of phenomena related to the Word Finding Difficulties (WFD) contributes to enlighten the linguistic-cognitive functioning – in aphasia and in “normal” contexts as well as its reorganization in therapeutical processes.

Keywords: telegraphic speech; Word Finding Difficulties; agrammatism.

A fala telegráfica no contexto das dificuldades para encontrar palavras nas afasias

Embora as chamadas “dificuldades para encontrar palavras” ocorram com bastante frequência fora do âmbito das patologias, em estados considerados “normais”, esses fenômenos são muito mais recorrentes nos enunciados de sujeitos afásicos ou com outros distúrbios que impactam a memória, os processos perceptivos, a atenção e, sobretudo, o funcionamento linguístico. A falta da palavra desejada pode ter como

desfecho tanto a produção de parafasias (nas quais a palavra-alvo é substituída por outra, por enlaces fonológicos ou semânticos)¹, ou mesmo culminar na incapacidade de produzir qualquer palavra (seja referente a um substantivo concreto ou abstrato), o que na semiologia das afasias é referido pelo termo “anomia”². Há, ainda, situações em que o insucesso na nomeação é acompanhado da forte sensação de que se sabe qual é a palavra buscada, fenômeno referido na literatura como TOT (Tip of The Tongue) – palavras na ponta da língua³.

A maioria dos trabalhos que se ocupam desses fenômenos se detém nas classes abertas (ou de conteúdo): substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, buscando compreender os processos semântico-lexicais subjacentes, principalmente no caso das trocas parafásicas. Os estudos neuropsicológicos e neurolinguísticos mais atuais objetivam estabelecer, ainda, a relação desses processos com as regiões cerebrais (TRANEL, 2003, 2005a, 2005b; DAMASIO, 1997), fazendo uso de técnicas de neuroimagem, com destaque para a Ressonância Magnética Funcional (NOVAES-PINTO, 2011).

Há também muitos estudos que buscam compreender a omissão e/ou a substituição de unidades linguísticas de classes fechadas – ou funcionais (MICELI, 1983; BERNDT; CARAMAZZA, 1980; BERNDT, 1990; COUDRY, 1988; NOVAES-PINTO, 1992; GREGOLIN, 1996, 1997). Essas classes compreendem os *morfemas livres*: preposições, artigos e conjunções e os *morfemas presos*: flexões verbais e nominais. Em geral, esses trabalhos relacionam-se ao fenômeno do *agramatismo*, a categoria clínica mais estudada também pelos linguistas, cuja principal característica é a *fala telegráfica* – tema central deste artigo, sobre a qual passamos a discorrer.

Fala telegráfica: dificuldades com as *palavras funcionais* e a relação com o fenômeno do *agramatismo*

Para iniciarmos esta reflexão, partimos de uma afirmação esclarecedora de Ilari (2015), a respeito da natureza das palavras funcionais, já que a classificação do léxico está, geralmente, pautada pela distinção entre as classes abertas (ou de conteúdo) e as classes fechadas (funcionais).

As classes “abertas” [...] são aquelas que ganham novos itens o tempo todo, servindo de exemplo a facilidade com que a língua nos últimos anos, atendendo a necessidades tecnológicas ou outras, assimilou substantivos como “rolezinho”, verbos como “deletar e adjetivos como “plugado”. As classes fechadas [...] denominam-se “fechadas” porque nelas a formação de novos itens é mais lenta [...] e porque contêm séries de poucos elementos (como é o caso dos artigos, que, uma vez descontada a flexão de gênero e número, se reduzem a dois ou três). [...] Recuperando a afirmação que já estava em Aristóteles, há uma diferença óbvia de função entre as palavras de classe aberta e de

¹ Sobre a produção de parafasias no contexto das afasias, ver Novaes-Pinto e Souza-Cruz (2012) e Souza-Cruz (2013, 2015).

² Vimos questionando o termo “anomia” porque, em geral, apenas os processos de *produção* são considerados nos estudos neuropsicológicos, ou seja, sua ocorrência na fala. Sujeitos afásicos com dificuldades para nomear, entretanto, são em geral capazes de reconhecer o nome de um objeto (concreto ou abstrato) na produção do seu interlocutor. Se há *compreensão* do nome, não se pode afirmar que o sujeito *perdeu* a capacidade de nomear; que não atribua uma relação de sentido entre significado e significante.

³ Sobre a produção de TOTs, indicamos os trabalhos de Oliveira (2013, 2015).

classe fechada: as primeiras têm conteúdo descritivo que remete à realidade extralinguística, ao mundo; as segundas funcionam como “instrumentos gramaticais”, isto é, como utensílios que estruturam as sentenças da língua (ILARI, 2015, p. 9).

Julgamos importante ressaltar que o autor considera, em sua reflexão, o *trabalho* que os falantes operam sobre a língua, no processo contínuo de seu desenvolvimento. Todas as escolhas, portanto, são significativas.

A fala telegráfica, segundo Goodglass e Menn (1985, p. 2) foi descrita por Deleuze, em 1819, como “uma característica marcante na fala de certos pacientes afásicos”, em geral aqueles acometidos por episódios neurológicos em áreas anteriores do cérebro (que envolvem regiões motoras, mais especificamente a área de Broca), resultando em uma produção laboriosa da fala. A descrição da fala telegráfica confunde-se, ainda hoje, com a própria definição de agramatismo, como veremos adiante. Primeiramente, apresentamos os principais “sinais” ou “sintomas” presentes na fala telegráfica, de acordo com Tissot et al. (1973 apud GOODGLASS; MENN, 1985, p. 2).

- ✓ o *apagamento* de palavras funcionais no discurso, isto é, de conjunções, preposições, artigos, pronomes, verbos auxiliares e cópulas (com exceção das conjunções *e* e *porque*);
- ✓ a predominância de substantivos, em detrimento dos verbos, em algumas falas agramáticas;
- ✓ a *perda* da flexão verbal, substituída pela forma nominal do verbo;
- ✓ a *perda* de concordância de pessoa, número e gênero, mais notadamente em línguas flexionais.

A análise dos dados do agramatismo em inglês, nos primeiros estudos dessa categoria, levou grande parte dos pesquisadores a conceber o fenômeno em termos de perdas e, conseqüentemente, como *déficit sintático central*. A observação de casos de agramatismo em línguas com propriedades flexionais como, por exemplo, hebraico⁴, italiano e francês, foi crucial para enfraquecer tal teoria (NOVAES-PINTO, 1999).

Segundo Grodzinsky (1990), foi Kussmaul, em 1876, quem criou o termo “*akataphasia*” para se referir à incapacidade de afásicos para produzir palavras gramaticais e construir frases lógicas e sintaticamente bem organizadas. A partir de então, desenvolveu-se uma vasta discussão no campo da afasiologia sobre as questões envolvidas na dificuldade de formular *sentenças*, por sujeitos afásicos. Alguns anos depois, em 1898, Pitres propôs que a afasia resulta de um problema de *memória* envolvida na construção de frases (LIMA, 2016).

Pick (1913) cunhou o termo *agramatismo*, após se interessar pela falta das palavras funcionais, que entendia como “defeitos” na formação das frases. Baseou-se nos postulados de Jackson (1874) que, por sua vez, acreditava que a linguagem se organizava por meio de *proposições*. Para este autor, os sentidos das proposições não estavam centrados nas palavras que as compõem, mas nas relações que essas palavras estabelecem

⁴ O trabalho de Grodzinsky (1984) aponta para o fato de que em hebraico não é possível omitir os morfemas gramaticais, o que significaria gerar não-palavras na língua. Em vez de omissões, os sujeitos apresentam substituições dos morfemas gramaticais.

entre si, em uma frase. Por isso, segundo ele, a *sentença* deveria ser vista como a unidade de análise nas afasias (LIMA, 2016).

A maioria dos estudos sobre o agramatismo foi realizada a partir da década de 80 do século XX, sobretudo por gerativistas que buscavam corroborar a existência dos princípios universais da linguagem, valendo-se também de dados de diferentes línguas em estados patológicos (GRODZINSKY, 1984; GREGOLIN, 1996, 1997).

Os enunciados dos sujeitos afásicos passaram a ser referidos como *fala telegráfica*, pela sua semelhança com as estruturas elípticas usadas para a economia de palavras em um telegrama (GOODGLASS, 1993; NOVAES-PINTO, 1992, 1999; KLEPPA, 2008)⁵. Embora hoje, na era das novas tecnologias digitais, ninguém mais se utilize dessa forma de comunicação (mensagens por telegramas), a terminologia se mantém para se referir aos enunciados produzidos pelos afásicos, com as características anteriormente descritas (LIMA, 2016).

A seguir, apresentamos algumas definições de agramatismo que dão visibilidade à sua relação com a fala telegráfica⁶:

- (1) **The deletion of function words in discourse**, that is, **the deletion of conjunctions, prepositions, articles, pronouns, and auxiliary verbs, and copulas** (notable exceptions to this are the conjunctions *and* and *because*) 2. The predominance of nouns, at the expense of verbs, in some forms of agrammatic speech. 3. **The loss of verb inflection**, with substitution of the infinitive for finite verb forms. 4. **Loss of agreement** of person, number, and gender, most notable in inflected languages (TISSOT et al., 1973 apud GOODGLASS; MENN, 1985, p. 2)⁷.
- (2) Agrammatism is hard to define other than by **the essential fact** which the patient's speech makes evident: **reduction of the sentence to its skeleton, relative abundance of substantives, almost invariable use of verbs in the infinitive, with the suppression of the small words (the function words of a language)** and loss of grammatical differentiation of gender, number (ALAJOUANINE, 1968, p. 84 apud GOODGLASS; MENN, 1985, p. 4)⁸.

⁵ Kleppa (2008), autora que buscou entender o funcionamento das preposições ligadas a verbos na fala de sujeitos agramáticos critica o uso do termo *fala telegráfica*, por considerar que as estruturas que os sujeitos afásicos utilizam não se assemelham ao modo como um telegrama é escrito por sujeitos adultos (em contextos não patológicos). Outros autores também não vêm na metáfora uma correspondência entre a produção afásica e a escrita de um telegrama (TESAK; DITTMANN, 1991; NIEMI et al., 1992; MENN; OBLER, 1990; TESAK; NIEMI, 1997). A autora propõe o termo *fala reduzida*, por sua estrutura muito semelhante às *small clauses* observadas ao longo do período de aquisição de linguagem pelas crianças.

⁶ Todos os grifos nessas citações são nossos, para destacar as afirmações mais relevantes para a argumentação e são extraídos do trabalho, em desenvolvimento, de Lima (2016).

⁷ O apagamento das palavras funcionais no discurso, isto é, o apagamento de conjunções, preposições, artigos, pronomes, verbos auxiliares e cópulas (com notável exceção para as conjunções “e” e “porque”). Predomínio de substantivos em detrimento de verbos em algumas formas de fala agramática. A perda de flexão verbal, com a substituição da forma conjugada pela forma infinitiva dos verbos. Perda da concordância de pessoa, número e gênero, característica mais notável em línguas flexionais.

⁸ É difícil definir o agramatismo para além de explicitar exatamente o que a fala dos pacientes torna evidente: a redução da sentença ao seu esqueleto, a abundância de substantivos, o uso quase invariável de verbos na forma infinitiva, com a supressão das “*pequenas palavras*” (as palavras funcionais de uma língua) e a perda de distinção gramatical de gênero e número.

- (3) Paul Broca (1961) first described the prototype of **nonfluent aphasia** characterized by **impaired speech production, omission or misuse of inflections and other closed-class morphemes** and relatively intact language comprehension. Studies in the 1970s showed that Broca's area i.e. the inferior frontal gyrus of the language dominant hemisphere, subserves the computation of grammar at both the receptive and expressive levels (VANDENBORRE; MARIEN, 2014, p. 18)⁹.
- (4) Damage to the left inferior frontal lobe frequently results in a pattern of performance characterized by agrammatic production and asyntactic comprehension so called Broca's aphasia. **Agrammatic speech is characterized by the omission or misuse of free and bound grammatical morphemes and the tendency to omit or nominalize verbs, resulting in incomplete, fragmented sentences** [...] there is general agreement that a morphosyntactic processing deficit is one of the major components in the complex disorder clinically classified as Broca's aphasia. This view is based on the assumption that one of the functions of the left inferior frontal lobe is to carry out morphosyntactic operations in sentence processing (BALAGUER et al., 2004, p. 212)¹⁰.

É possível observar, nas definições 1 e 2, que *agramatismo* se confunde com *fala telegráfica* e é descrito, predominantemente, com relação às dificuldades com as palavras funcionais, com uma relativa preservação das classes abertas. Já nas definições 3 e 4, os autores buscam também estabelecer uma relação com as áreas cerebrais lesadas, sobretudo com a área de Broca. Em 4, os autores concebem o agramatismo como um déficit no processamento morfossintático. Em geral, entende-se que há dificuldades com o funcionamento gramatical ou lógico-gramatical, questão que retomaremos mais adiante em nossa discussão.

Pick (1913) postulou um modelo de produção de sentença em que, de um lado, estava a representação sintática de uma ideia e, de outro, as formas das palavras. Afirmou que a ordem das palavras nas sentenças construídas pelos sujeitos agramáticos estava preservada. Para o autor, os enunciados agramáticos são mais curtos e sintaticamente simplificados, o que requer menos esforço na sua produção. Pick concluiu que esses sujeitos não tinham problema algum com o raciocínio lógico e postulou uma explicação psicológica para o fenômeno, segundo a qual a formulação esquemática de uma sentença precede a seleção dos itens lexicais e funcionais. Nesse esquema, as palavras de classes abertas seriam selecionadas primeiro e as palavras de classes fechadas apenas numa etapa posterior. Nas palavras do autor,

⁹ Paul Broca (1961) primeiramente descreveu o protótipo da afasia não-fluente que é caracterizada por uma produção verbal impactada, omissão ou substituição de morfemas flexionais, dentre outros morfemas de classes fechadas e uma compreensão (da língua) relativamente intacta. Estudos na década de 70 mostraram que a área de Broca – o giro frontal inferior do hemisfério dominante da linguagem – é responsável pelo processamento gramatical tanto no nível da compreensão como no nível da produção.

¹⁰ Lesões no lobo frontal inferior esquerdo frequentemente resultam em um padrão de desempenho caracterizado pela produção agramática e por uma compreensão assintática, a chamada Afasia de Broca. A fala agramática é caracterizada pela omissão ou substituição de morfemas gramaticais livres ou presos e pela tendência de omitir ou de nominalizar os verbos, gerando sentenças incompletas e fragmentadas [...] há um consenso de que o déficit do processamento morfossintático é um dos principais componentes nessa patologia complexa, classificada como afasia de Broca. Essa concepção é baseada no postulado que uma das funções do lobo frontal inferior esquerdo é a de executar operações morfossintáticas no processamento de sentenças.

[...] the schematic formulation of the sentence precedes the choice of words, as well as the syntactic formulation and the portion of the grammatical functions that corresponds to it, is shown by the fact that the meaning of a single word, whatever it may be, is determined only by the position it takes or interacts with; therefore the mental framework should in principle to be ready in a grammatical sense as well: before the choice of words ensues, the plan has to be determined before the different pieces are put together. (FRIEDERICI, 1994, p. 267)¹¹.

Essa formulação de Pick rompeu, assim, com crenças clássicas e bem difundidas que concebiam o agramatismo como resultado de um *déficit cognitivo* causado por uma lesão cerebral. Afirmou que o fenômeno deveria ser entendido como *Notsprache* (do alemão, *fala emergencial*) ou, em outras palavras, como um recurso adaptativo em função da dificuldade com as palavras gramaticais. O termo *fala telegráfica*¹² foi cunhado, assim, como uma metáfora para se referir a uma expressão *econômica e mais simplificada*, principal característica do gênero textual *telegrama* (LIMA, 2016).

Segundo Thompson e Bastiaanse (2012, p. 2, itálico do autor, negrito nosso), Pick sugeriu que a gramática mais empobrecida dos agramáticos seria “a regression from *conventional syntax* to the *syntax of thoughts* and the typical **telegraphic speech was the consequence of an economy principle** of the damaged cerebral organ resulting in omission of reductant elements [...]”¹³. Nesse sentido, suas ideias podem ser concebidas como predecessoras da *Teoria da Adaptação* formulada por Kolk (1990).

O termo *agramatismo* surgiu, portanto, de uma necessidade de contrapor a ideia de que os sujeitos afásicos perdem a capacidade de formular sentenças logicamente, se contrapondo ao termo *akataphasia* (KUSSMAUL, 1877). Segundo Pick, a dificuldade se dava ao nível da seleção lexical, como mais tarde também propôs Bradley (1985). Os sujeitos afásicos produziram enunciados de *estilo telegráfico* para driblar suas dificuldades, ou seja, a fala telegráfica seria o resultado de uma operação do afásico com propósitos comunicativos.

Essa concepção não é consensual. Jakobson (1954), autor que inaugurou uma discussão sobre as afásias no campo dos estudos linguísticos, acredita que haja uma causa linguística para a produção da fala agramática. Não se trataria apenas de uma estratégia de adaptação do sujeito afásico. Goodglass e Menn (1985, p. 5-6) sintetizam como Jakobson compreende esses fenômenos:

¹¹ A formulação esquemática da sentença precede a seleção de palavras, assim como a formulação sintática e elementos de função gramatical que correspondem a ela. Isso se dá pelo fato de que o significado de uma palavra isolada, qualquer que seja, é determinado apenas pela sua posição ou pela interação que essa palavra estabelece. Portanto, o *framework* mental, em princípio, também, deve estar gramaticalmente preparado antes que a seleção de palavras aconteça, o plano tem que estar previamente determinado, antes que os fragmentos sejam colocados juntos.

¹² Termo originário do alemão *Telegrammstilagrammatismus*. Como o alemão é uma língua aglutinadora, há três palavras na formação desse termo: *Telegramm* (telegrama), *stil* (estilo) e *agrammatismus* (agramatismo). Corresponderia, então, em português, à *fala de estilo telegráfico*, termo defendido por Novaes-Pinto (1999) para se referir aos enunciados dos sujeitos de sua pesquisa.

¹³ Uma regressão da *sintaxe convencional* para a *sintaxe do pensamento* e a típica fala telegráfica era a consequência do princípio de economia em decorrência de uma lesão cerebral resultando na omissão de elementos redundantes.

Jakobson's interpretation goes beyond the mere renaming of the phenomena with a term derived from a linguistic construct. Where many authors had seen the agrammatic form as the patient's adaptation to the great effort involved in speaking, Jakobson felt that there was a basic change in the character of the patient's treatment of the relationship of the terms composing a sentence. For the agrammatic speaker, not only syntactic relationships dissolved by disappearance of the morphemes signaling these relationships, but the lexical elements were nominalized¹⁴.

Novaes-Pinto (2012) entende que essa concepção de Jakobson, forjada no interior de uma teoria linguística, não seja incompatível ou excludente em relação às ideias desenvolvidas por Pick (1913), Kolk et al. (1985) e, mais recentemente, por Akhutina (2003).

Nespolous (1997) questiona se a manifestação de *superfície* – a chamada *fala telegráfica* – caracterizada pela aparente redução de complexidade sintática, esconderia um *verdadeiro déficit sintático*. Postulou, a esse respeito, duas hipóteses: (i) o afásico não seria capaz de construir estruturas sintáticas mais complexas no discurso ou (ii) estaria recorrendo a uma estratégia de adaptação para evitar as dificuldades de produção de um enunciado, principalmente devido às alterações articulatórias¹⁵.

Essa hipótese também é defendida por Kolk et al. (1985), que desenvolveu a *Teoria da Adaptação*¹⁶. O maior problema, de acordo com Nespolous (1997), é dar a essas manifestações de superfície um único “rótulo”, o que não permite resolver o problema de sua interpretação. Para este autor, a *sintomatologia*, longe de ser a consequência direta de um déficit qualquer, pode resultar da forma como o sujeito lida com suas dificuldades. A competência dos sujeitos “agramáticos” para selecionar os recursos lexicais e combiná-los em uma ordem adequada, com objetivos comunicativos, levou Kolk et al. (1985) a sugerirem que se trata, de fato, de um “supergramático” (NOVAES-PINTO, 1992, 1997, 1999).

Uma das principais questões, aprofundada por Novaes-Pinto (1992, 1997, 1999), a respeito do agramatismo e da produção da fala telegráfica, é a da grande variação existente entre os sujeitos “agramáticos” e mais ainda a variação nos enunciados de um mesmo sujeito, em diferentes contextos discursivos. Sobre esta questão, Miceli et al. (1989)¹⁷ afirmam que alguns agramáticos consistentemente omitem palavras funcionais e morfemas flexionais, enquanto outros o fazem sistematicamente. Segundo os autores, não há um padrão para que se possa compreender os mecanismos subjacentes, o que os levou a afirmar que as categorias clínicas – como agramatismo, jargonafasia etc. – não contribuem para o estabelecimento de modelos neuropsicológicos nem para os processos

¹⁴ A interpretação de Jakobson vai além de uma mera renomeação do fenômeno com um termo derivado da teoria linguística. Enquanto muitos autores viam as formas agramáticas como uma adaptação dos pacientes devido ao grande esforço demandado em falar, Jakobson apontou que havia uma mudança no modo do tratamento dos pacientes com a relação dos termos que constroem uma sentença. Para o agramático, não apenas as relações sintáticas são comprometidas pelo desaparecimento de morfemas que sinalizam essas relações, mas, também, os elementos lexicais foram nominalizados.

¹⁵ Também Kolk (1985) defende que a fala telegráfica é uma estratégia de adaptação de alguns sujeitos com agramatismo, visando driblar suas dificuldades comunicativas.

¹⁶ A respeito da Teoria da Adaptação de Kolk, ver o estudo de Kleppa (2008).

¹⁷ Chamo a atenção para o fato de que a conclusão de Miceli et al. (1983) ocorreu após os autores terem observado os resultados obtidos pela aplicação de testes metalinguísticos a *vinte* sujeitos agramáticos. Contraponho esse fato à afirmação de Nespolous (já tratada anteriormente), segundo a qual esse fenômeno é raro: “apesar da baixa frequência deste tipo de afasia...”.

normais, nem no domínio das patologias (NOVAES-PINTO, 1992, 1999). A variação, assim, representa um grande problema para modelos teóricos que visam a objetividade. Um dos grandes desafios da neurolinguística, a nosso ver, é o de compreender a natureza das variações¹⁸ intra e inter-indivíduos (NOVAES-PINTO, 1992, 1999).

Damasio (1997), em um breve artigo no qual sintetiza o avanço nas pesquisas na *década do cérebro*, ressalta que as descobertas não podem ainda explicar a maior parte das variações individuais entre sujeitos e as variações observadas na produção de um mesmo sujeito, nem sua relação com os fatores sociais, históricos e culturais que são constitutivos da linguagem e da cognição humana. Para Novaes-Pinto (2011), isso se deve a um descompasso existente entre uma abordagem cultural, histórica, social – imprescindível para tratar de fenômenos como a linguagem humana – com a adoção de metodologias científicas de cunho quantitativo e estatístico que descartam das análises justamente o que é individual, subjetivo e singular, assim como desconsideram o contexto pragmático-discursivo da produção dos enunciados.

Os morfemas flexionais e verbais nas línguas naturais são elementos dêiticos, que têm sua referência determinada discursivamente. A esse respeito, Nespoulous (1997) afirma que a Pragmática é uma área da Linguística que pode ajudar na compreensão dos fenômenos afasiológicos como o agramatismo:

A Pragmática mostra a emergência de toda a riqueza e complexidade da linguagem. Nós achamos que é chegada a hora de colocar a Gramática em seu devido lugar sem diminuir sua importância; em outras palavras, sem colocar a Gramática no centro do quadro. O principal enfoque e a principal tarefa são o de recolocar a Gramática no ato de fala (NESPOLOUS, 1997, p. 1).

Segundo o autor, as vantagens dessa abordagem são indispensáveis para ultrapassar os limites das análises estritamente formais nas ciências da linguagem, como se vê na seguinte passagem, que para nós representa um avanço na direção do estudo discursivo dos enunciados afásicos:

Sem a menor dúvida, as implicações de tal abertura serão enormes, tanto o linguista que deverá aprender a administrar o “ruído” que a pragmática colocará em suas caracterizações formais, como para o psicolinguista que deverá aprender a tratar um novo tipo de variabilidade no seio dos paradigmas experimentais. Também o será para o neuropsicolinguista, que deverá deixar de considerar que a zona da linguagem encontra-se exclusivamente no hemisfério esquerdo, na medida em que este não maneja mais do que a Gramática. Resta a nós contribuir para a continuação do caminho parcialmente explorado que mostra a diversificação de avenidas da investigação que constituirão a afasiologia do século XXI (NESPOLOUS, 1997, p. 4-5).

¹⁸ A variação entre os casos deriva, também, segundo Novaes-Pinto (1992, 1997, 1999) do tipo de tarefa proposta em situações de testes metalinguísticos. Um outro fator geralmente desconsiderado diz respeito ao fato de que muitos sujeitos não dominam a norma padrão da língua, na qual os testes são formulados. Em algumas variedades, a distância entre o dialeto falado e a língua padrão é ainda maior. Os morfemas flexionais, principalmente aqueles que marcam certas redundâncias nas estruturas da língua padrão, como os de número e de pessoa, não são realizados pelos falantes em muitas variedades.

Dados de sujeitos com fala telegráfica em episódios dialógicos

Para ilustrar as dificuldades de afásicos com a produção das palavras, sobretudo as funcionais, e também para que se possa observar como eles driblam essas dificuldades nos contextos interacionais, traremos dados dialógicos de três sujeitos¹⁹.

Iniciamos com um dado de OJ²⁰, brasileiro, solteiro, contador aposentado, com ensino médio completo, à época da pesquisa com 56 anos de idade. No episódio, OJ foi solicitado a contar ao grupo um fato ocorrido durante as férias de 2007, quando sofreu um enfarte.

OJ: *Janeiro. Catorze. Seis horas.*

Irn: Seis da manhã ou da tarde?

OJ: *Tarde.*

Irn: E aí, o que aconteceu?

OJ: *Dor. Dor. Muita dor!*

Irn: Dor onde?

OJ: *Peito. Frio. Muito frio. Hospital. São Sebastião do Paraíso.*

Irn: Quem te socorreu?

OJ: *Maria José.*

[*Mostra cicatriz no braço e no peito*]

Irn: E aí? Precisou fazer cirurgia?

OJ: *Amanhã. Ribeirão Preto.*

Irn: Ah, no dia seguinte, foi para o Hospital em Ribeirão.

OJ: *Isso.*

Observamos, no diálogo, as dificuldades de OJ com as palavras funcionais e também com a produção de verbos, muito provavelmente porque estes demandam a produção simultânea de morfemas flexionais. OJ produz apenas poucas palavras de classes abertas, predominantemente substantivos. A significação se dá numa relação de complementaridade com a interlocutora Irn, que já sabia previamente do que lhe havia sucedido.

OJ se utiliza adequadamente de algumas palavras de classes abertas com função gramatical; por exemplo, produz *amanhã*, para encadear a narrativa, significando *no dia seguinte*. Para marcar aspectos temporais, OJ repete os advérbios²¹. Não há uma única palavra funcional em seus enunciados. A ordem das palavras, entretanto, está adequada e organizada segundo a estrutura canônica da língua. Segundo Kolk et al. (1985), isso indica que o sujeito leva em conta as coordenadas pragmático-discursivas para se fazer compreender.

O segundo dado que trazemos foi produzido em um episódio dialógico com TR, uma senhora afásica, atualmente com 61 anos de idade, brasileira, casada, auxiliar de enfermagem aposentada, com ensino fundamental completo. TR tornou-se afásica em

¹⁹ As atividades são vídeo-filmadas e registradas em diário. As transcrições são discursivas e adaptadas do projeto NURC (Norma Urbano Culta).

²⁰ Dado e análise extraídos do trabalho de Novaes-Pinto (2012).

²¹ Em outros dados de sua produção, observamos que, para falar de algo que aconteceu há bastante tempo, ele diz *antes antes*. Se foi há muito mais tempo, diz *antes antes antes*. Faz um gesto com a mão para trás, sobre o ombro esquerdo, indicando que o tempo já passou. O mesmo ocorre com *depois*, que é compreendido a partir da realização de um gesto circular, para frente, com o dedo indicador. Para referir-se ao tempo presente, produz “agora”.

consequência de um AVCi em setembro de 1998, que provocou uma extensa lesão frontoparietal à esquerda. Ela apresenta também hemiparesia à direita²² e uma afasia de produção muito severa, com enunciados às vezes reduzidos a *um, dois* ou *arroz, feijão, batata*. Uma de suas grandes dificuldades é a de selecionar palavras, tanto de classes abertas como de palavras *funcionais*.

TR: *Parabéns pra você...* [cantarolando o primeiro verso da canção]

Irn: *Ah... O aniversário do M.*

TR: Não! [Faz sinal chamando a atenção, com o dedo indicador, olhando fixamente para sua interlocutora]

Irn: Hoje, 4 de outubro!

TR: Isso! [e faz o sinal da cruz]

Irn: Foi à igreja? Missa? Domingo?

TR: OR [nome do marido]... Cachorro!!

Irn: Ah, já sei... Foi à missa para abençoar os animais. Dia de São Francisco!

TR: Isso! Isso!

Ao final da sessão do CCA, perguntamos a TR o que tinha feito na semana anterior. É importante mencionar que havíamos acabado de comemorar naquele dia o aniversário de um aluno. Ela produziu uma sequência de expressões verbais e não verbais que buscamos descrever a seguir. TR primeiramente começou a cantar, no tom adequado, o início do “Parabéns pra você” – o que imediatamente nos fez pensar que ela estivesse se referindo ao aluno aniversariante. Então Irn disse: *Sim, hoje é o aniversário do Imv*. TR concordou com a cabeça, mas logo depois fez um sinal com o dedo indicador, levantando-o, lentamente, parando-o em frente ao nariz, e dizendo: *É... mas...* Em seguida, olhou fixamente para Irn e fez o sinal da cruz – uma expressão não-verbal cristalizada que remete ao campo semântico da fé cristã. Irn disse: *igreja... missa...* Ao ouvir a palavra *missa*, TR arregalou os olhos e imediatamente apontou para Irn, como se estivesse “selecionando” aquela palavra do enunciado da interlocutora. Logo em seguida, complementou: *OR... cachorro*. Apesar de telegráfico, seu enunciado ficou absolutamente claro para Irn: *Já sei, dona TR... Ah, já sei... Foi à missa para abençoar os animais. Dia de São Francisco!*, ao que TR respondeu, feliz por ter sido compreendida: *Isso! Isso! Um... dois!*

Se nós não havíamos mencionado, naquela sessão, que era dia de São Francisco, como TR poderia saber (com segurança) que Irn compreenderia seu *querer-dizer* (cf. BAKHTIN, 1997)? Muito provavelmente porque havia, entre Irn e TR, memórias compartilhadas por meio de narrativas construídas anteriormente. No ano anterior, na sessão do CCA, o tópico discursivo girava em torno de S. Francisco, protetor dos animais, cujo dia é 4 de outubro, aniversário de um participante do grupo, Imv, pelo qual TR tem muito carinho. Irn havia dito ao grupo que colecionava imagens do santo, que já havia estado em Assis e mostrou fotos da cidade. Segundo Luria (1986), é esse tipo de “enlace”, principalmente de natureza afetiva, que vai formando as redes semânticas e mnemônicas mentais. TR, como em um jogo de detetive, foi nos levando a interpretar suas pistas, por meio de um processo inferencial muito rico e complexo. Seus enunciados são especialmente interessantes porque sua fala de estilo telegráfico é composta por signos verbais e não-verbais. A seleção adequada desses signos e sua combinação, embora

²² Comprometimento motor do membro superior e do membro inferior do lado direito, devido à lesão contralateral no hemisfério esquerdo.

prescinda de elementos funcionais, têm uma sintaxe – linguística e cognitiva, tanto que é compreendida por sua interlocutora.

Como último dado deste artigo, trazemos um episódio com BS, um jovem afásico atualmente com 28 anos de idade, brasileiro, solteiro, auxiliar de compras. Ele sofreu um AVCi em outubro de 2013, episódio que provocou lesão nos territórios superficial e profundo da artéria cerebral média esquerda. Nessa época, cursava a faculdade de Logística²³. Desde então, apresenta um quadro de afasia predominantemente motora, com a produção de enunciados de estilo telegráfico, parafasias fonético-fonológicas e semânticas.

Irn: Como é a sua rotina? Fala pra mim, como é seu dia normal?

BS: Eu... eu... **toma...**

Irn: Que horas você acorda mais ou menos?

BS: Oito... oito e pouco... aí...

Irn: Fala pra mim assim... usando verbo. Tenta falar pra mim a frase. Não só *oito e pouco*... Como é a sua rotina. Fala pra mim com os verbos, assim: Eu...

BS: Eu vou... Não! Eu... Ai, não sei!

Irn: Eu levanto...

BS: Eu **levantou**.

Irn: Eu levanto...

BS: Eu levanto... ah... oito, oito e meia. Aí depois eu vou... é:... **toma...** é: aí...

Irn: Você tinha falado antes *banho*.

BS: Não, não.

Irn: Você falou que levanta às oito e depois...

BS: É... aí... é...

Imp: Você pode usar gesto pra mostrar.

BS: [faz gesto de escovar os dentes]

Imp: Ah... escova os dentes.

BS: **Escova** os dentes! Aí. é... aí... a mãe toma... é... a manhã... toma o café de manhã e exercícios.

Irn: Onde você faz os exercícios?

BS: Eu mesmo!

A ordem dos elementos produzidos, em todos esses enunciados de BS, é muito relevante no processo de significação e nos remete ao que foi afirmado por Pick (1913) e por Kolk et al. (1995), quanto ao fato de um enunciado ser produzido a partir de uma *sintaxe do pensamento* (ou de um *querer-dizer*, cf. BAKHTIN, 1997), antes de se transformar em uma sintaxe linguística²⁴. BS compreende perfeitamente as perguntas que

²³ BS trabalhava em um laboratório de exames clínicos, sendo responsável pelo setor de compras, e fazia o curso superior de Logística em uma universidade privada na região de Campinas. Sempre foi leitor voraz de livros de ficção e, à época de ocorrência do AVC, estava lendo *Anjos e Demônios*, de Dan Brown. Já havia lido outros romances do mesmo autor e, também, diversas estórias sobre Sherlock Holmes. Além disso, o sujeito lia autores brasileiros consagrados, como Machado de Assis, Lima Barreto, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros. O sujeito RS também é músico e fazia parte de uma banda de rock, tocando baixo. No CCA, temos buscado desenvolver com ele muitas atividades de leitura e com música. Como não consegue mais tocar baixo, por seus limites de natureza motora, tem participado das atividades tocando instrumentos de percussão como *carron*, pandeiro etc. (BOCCATO, 2015).

²⁴ Essa ideia também é defendida, atualmente, por autores como Akhutina (2003), que se fundamenta nos postulados de Luria e de Vygotsky. Vimos buscando aprofundar essas questões no contexto das discussões do GELEP (Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias), mas não será possível desenvolvê-las neste artigo.

lhes são feitas e tenta respondê-las. Observa-se que ele produz três verbos na terceira pessoa do singular, em vez de usar a primeira pessoa: *toma* (duas vezes), em vez de *tomo*; *levantou* no lugar de *levantei*, *escova* em vez de *escovei*. Quando Irn pede que ele use o verbo para reformular seu enunciado, ele produz *eu vou*. Sabendo da escolaridade de BS, Irn o convida a reformular seus enunciados utilizando-se de verbos. BS utiliza-se, também, de algumas poucas conjunções para encadear sua narrativa: *aí*, *aí depois*, mas não produz outras palavras funcionais.

Nos três dados apresentados, os sujeitos produzem enunciados telegráficos, utilizando-se de signos verbais e não-verbais. Embora sejam evidentes as suas dificuldades com as palavras funcionais, não se pode afirmar que as palavras de conteúdo sejam produzidas com facilidade. Todos os enunciados dão visibilidade ao trabalho feito por afásicos e por não-afásicos nos processos dialógicos, visando a atribuição de sentidos e a reorganização linguístico-cognitiva a partir do que resta na linguagem e não com foco naquilo que lhes falta (COUDRY, 1988).

Para além dos aspectos teóricos: contribuições da reflexão sobre as dificuldades para encontrar palavras para o acompanhamento terapêutico de sujeitos afásicos

Além dos aspectos teórico-metodológicos apontados, é extremamente relevante lembrar que a pesquisa em afasia lida com sujeitos em sofrimento. Dificuldades decorrentes da “falta da palavra” tornam a fala do afásico muito laboriosa, levando-o, muitas vezes, a interromper o seu enunciado para se referir explicitamente à impossibilidade de significação: “eu sei, mas não consigo”, “tá aqui” (apontando para a cabeça ou para a língua) etc., “não vem nada”, “não sei nada”. Dependendo da severidade da afasia (sobretudo nas consideradas “não-fluentes”) e da atitude do sujeito nessas situações, há desistência ou mudança do tópico discursivo ou, em muitos casos, o abandono do turno (NOVAES-PINTO, 2012).

Os estudos sobre as dificuldades para encontrar palavras, dentre os quais destaca-se a fala telegráfica, têm sido extremamente produtivos para o desenvolvimento teórico-metodológico da Neurolinguística, além de permitir a reflexão sobre o acompanhamento terapêutico no contexto das afasias.

REFERÊNCIAS

- AKHUTINA, T. V. Is agrammatism an anomaly? *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 41, n. 3-4, p. 75-95, mai. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-040541030475>>. Acesso em: 29 abr. 2016.
- ALAJOUANINE, T. *L'aphasie et la language pathologique*. Paris: J. B. Balliere, 1968.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALAGUER, D. R. et al. Regular and irregular morphology and its relationship with agrammatism: Evidence from two Spanish-Catalan bilinguals. *Brain and Language*, n. 91, p. 212-222, 2004.
- BERNDT, R.; CARAMAZZA, A. A redefinition of Broca's Aphasia: Implications for a Neuropsychological model of Language. *Applied Psycholinguistics*, 2, p. 225-278, 1980.

- BERNDT, R. Prefacio. In: MENN, L.; OBLER, L. K. *Agrammatism: A Cross Language Study*. New York: Academic Press, 1990.
- BOCCATO, D. *Paralexia: compreendendo o fenômeno a partir de um estudo de caso no contexto das afasias*. 2015. 10 f. Projeto (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- BRADLEY, D. C. Hypotheses concerning Agrammatism. In: KEAN, M. L. *Agrammatism*. New York: Academic Press, 1985.
- BROCA, P. *Perte de la parole, ramollissement chronique de destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau*. Paris: Bull Soc Anthropol, 1961.
- COUDRY, M. I. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- DAMASIO, A. What a difference a decade makes. *Current Opinion in Neurology*, Iowa, USA: Rapid Science Publishers, n. 20. p. 177-178, 1997.
- DAMASIO, H.; GRABOWSKI, T. J.; TRANEL, D.; HICHTWA, R. D.; DAMASIO, A. R. A neural basis for lexical retrieval. *Nature*. USA, v. 380, p. 499-505, 1996.
- FRIEDERICI, A. D. Arndt Pick. In: ELING, P. *Reader in the History of Aphasia: From Franz Gall to Norman Geschwind*. Amsterdam: John Benjamins Publishers, 1994.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, v. 50, p. 9-25, 2000.
- GOODGLASS, H.; MENN, L. Is Agrammatism a Unitary Phenomenon? In: KEAN, M. L. (Org). *Agrammatism*. New York: Academic Press, 1985. p. 1-26.
- GREGOLIN-GUINDASTE, R. *O agramatismo: um estudo de caso em Português*. 1996. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- _____. O Agramatismo: uma afasia de natureza sintática. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. v. 32, p. 62-71, 1997
- GRODZINSKY, Y. The syntactic characterization of Agrammatism, *Cognition*, 16, p. 99-120, 1984.
- _____. *Theoretical perspectives on language deficits*. Cambridge: MIT, 1990.
- ILARI, R. *Palavras de classe fechada*. São Paulo: Contexto, 2015.
- JACKSON, H. On the nature of the duality of the brain. *Medical Press and Circular*, v. 1, p. 19-26. 1874
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1954.
- KOLK, H.; GRUNSVEN, M.; KEISER, A. On parallelism between production and comprehension in agrammatism. In: KEAN, M. L. (Org.). *Agrammatism*. New York: Academic Press, 1985. p. 165-203.

KLEPPA, L. *Preposições ligadas a verbos na fala de uma criança em processo de aquisição de linguagem e de dois sujeitos agramáticos em processo de reconstrução de linguagem ou “Eu e você? Diferente”*. 2008. 163 f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KUSSMAUL, A. *Die Storugen der sprache. Versucheiner pathologie der sprache*. Vogel. Leipzig, 1877.

LIMA, A. R. *As palavras funcionais na chamada fala telegráfica em enunciados de sujeitos afásicos*. Relatório parcial de pesquisa. FAPESP. julho/15 – junho/2016, 2016.

LURIA, A. *Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria*. São Paulo: Artmed Editora, 1986.

MENN, L.; OBLER, L. K. *Agrammatic Aphasia: A cross-language narrative study*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 1990.

MICELI, G. et al. Variation in the pattern of omissions and substitutions of grammatical morphemes in the spontaneous speech of so-called agrammatic patients. *Brain and Language*, 36, p. 447-492, 1983.

NESPOLOUS, J. L. El agramatismo en vísperas del año 2000: reflexiones y Perspectivas. In: *Neuropsychologia Latina – Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología (SLAN)*, v. 3, p. 02-05, 1997.

NOVAES-PINTO, R. C. *Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal da linguagem*. 1992. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. *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, 1999.

_____. Agramatismo e processamento normal da linguagem. *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 32, p. 73-85, jan./jun. 1997.

_____. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. *Estudos Linguísticos*, v. 40, p. 966-980, 2011.

_____. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir dos estudos da afasia. *Letras Hoje*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 55-64, jan./mar. 2012a.

_____. A Social Cultural-Approach to Aphasia: Contributions from the Work Developed at a Center for Aphasic Subjects. *Latest Findings in Intellectual and Developmental Disabilities Research*. p. 219-244, 2012b.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. Semiologia das Afasias: Uma Discussão Crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 3, p. 413-442, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

NOVAES-PINTO, R. DO C.; SOUZA-CRUZ, T. Funcionamento semântico-lexical: discussão crítica com base em dados de situações dialógicas com sujeitos afásicos. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 41, n. 2, p. 708-722, 2012.

OLIVEIRA, M. V. B. Aspectos teórico-metodológicos do fenômeno referido como palavras na ponta da língua (“Tip of the Tongue” phenomenon). *Revista Estudos Linguísticos*, v. 42 (2), p. 566-581, 2013.

_____. Palavras na ponta da língua: uma abordagem neurolinguística. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PICK, A. *Die agrammatischen Sprachstörungen*. Berlin: Spring, 1913.

PITRES, A. L’aphasie amnesique et ses variets cliniques. *Progress med.* 1898.

SOUZA-CRUZ, T. *Em briga de marido e mulher ninguém mete... o garfo*: Estudo neurolinguístico da produção de parafasias semânticas em sujeitos afásicos. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA-CRUZ, T. A produção de parafasias em sujeitos com afasias fluentes e não fluentes. *Estudos Linguísticos*, v. 44, n. 2, p. 853-867, 2015.

TESAK, J.; DITTMANN, J. Telegraphic Style in normal and aphasics. *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, v. 29, p. 1111-1137. 1991

TESAK, J. et al. Telegraphese and ellipsis in German and Finnish: A comparison. *New Departures In Contrastive Linguistics. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Anglistische Reihe*, v. 5, p. 75-83, 1992.

TESAK, J.; NIEMI, J. Telegraphese and agrammatism: A cross-linguistic study. *Aphasiology*. v. 11, p. 145-155, 1997.

THOMPSON, C. K.; BASTIAANSE, R. *Perspectives on agrammatism*. New York: Psychology Press, 2012.

TISSOT, R. J.; MOUNIN, G.; LHERMITTE, F. *Agrammatisme*. Brussels: Dessart, 1973.

TRANDEL, D. et al. Neural correlates of naming animals from their characteristic sounds. *Neuropsychology*. Elsevier Science, v. 41, p. 847-854, 2003.

TRANDEL, D. et al. Effects of noun-verb homonymy on the neural correlates of naming concrete entities and actions. *Brain and Language*, Elsevier Science, v. 92, p. 288-299, 2005a.

_____. Effects of noun-verb homonymy on the neural correlates of naming concrete entities and actions”. *Brain and Language*, v. 92, p. 288-299. 2005b.

VANDENBORRE, D.; MARIEN, P. Broca meets Wernicke in a single case. *Journal of Neurolinguistics*, v. 29, p. 17-30, 2014.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 29/08/2016

Aprovado em: 01/08/2017

A Dificuldade de Encontrar Palavras: inferências a partir da análise qualitativa de entrevistas com sujeitos idosos

Larissa Picinato Mazuchelli

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1660>

Resumo

Os estudos sobre envelhecimento vêm aumentando no Brasil e no mundo, considerando-se o que muitos têm chamado de “revolução da longevidade” (HÉBERT, 2015; MINAYO; GUALHANO, 2014). Contudo, apesar desses avanços, há escassez de investigações linguísticas da produção do discurso do idoso no Brasil. Nesse quadro, nosso trabalho procura mostrar como estudos fundamentados em uma perspectiva sócio-histórico-cultural podem contribuir para melhor compreendermos a linguagem no envelhecimento. Este trabalho visa refletir, mais especificamente, sobre o fenômeno da *Dificuldade para Encontrar Palavras* – uma das principais queixas dos idosos segundo Burke e Shafto (2004) – no contexto de envelhecimento “normal” (sem alteração de linguagem). Nossa reflexão fundamenta-se na Neurolinguística Enunciativo-Discursiva e mobiliza os trabalhos de Vygotsky (2010), Luria (1990, 1991), Damico et al. (1999) e Bakhtin (2003), dentre outros importantes autores.

Palavras-chave: neurolinguística; linguagem e envelhecimento; dificuldade para encontrar palavras.

Word Finding Difficulties: inferences from a qualitative analysis of interviews with aged individuals

Abstract

Studies on aging have been increasing in Brazil and around the world, considering what many researchers have called as "the revolution of longevity" (HÉBERT, 2015; MINAYO; GUALHANO, 2014). However, despite these advances, there have been only few linguistic investigations regarding elderly speech production in Brazil. In this context, our work is an attempt to evidence how studies based on a socio-historical-cultural perspective can contribute to a better understanding of language in aging. This work aims to reflect more specifically on the phenomenon *Word Finding Difficulties* – one of the main complaints of the elderly people, according to Burke and Shafto (2004) – in the "normal" aging context (without language alteration). Our reflection is based on the Enunciative-Discursive approach to Neurolinguistics and mobilizes the works of Vygotsky (2010), Luria (1990, 1991), Damico et al. (1999) and Bakhtin (2003), among other important authors.

Keywords: neurolinguistics; language and aging; Word Finding Difficulties.

Introdução

Um personagem, chamado Leitor, compra uma edição de “Se um viajante numa noite de inverno”, de Italo Calvino. Durante sua leitura, percebe que se trata de uma versão “defeituosa”. Volta, então, à livraria e ao começar a ler o novo volume, agora aparentemente sem falhas, descobre que este em nada se parece com o romance que havia lido. O Leitor passa, então, a uma incessante busca pela continuação do primeiro romance, envolvendo-se em um verdadeiro labirinto de histórias, personagens e lugares. Nessa busca, depois de já ter iniciado a leitura de outros dois romances, sem que pudesse concluí-los, pois as histórias são repentinamente interrompidas, encontra o senhor Cavadagna, o editor, com quem estabelece o diálogo seguinte (CALVINO, 2011, p. 102, grifo nosso):

- O que sei lhe direi de boa vontade – responde o editor. Escute só. Tudo começou quando se apresentou aqui na editora um jovem que afirmava ser tradutor de... *Como é que se diz?*...
- Polonês?
- Não, não de polonês! Uma língua difícil, que é conhecida por poucos.
- Címério?
- Não, não, mais para lá, *como se diz mesmo?* Ele se fazia passar por um poliglota extraordinário, não havia idioma que não conhecesse, inclusive o cimbrico, é o cimbrico. Trouxe um livro escrito nessa língua, um romance volumoso, denso, *como se chamava?* O *Viajante*.... Não: *Viajante* é daquele outro, o *Fora do povoado*.
- De Tatius Bazakbal?
- Não, Bazakbal não, desse era o *Despenhadeiro*. Deixe-me ver, do...
- Ahiti?
- Bravo! Exatamente, Ukko Ahiti.

Esse diálogo, em que o senhor Cavadagna, com a ajuda do Leitor, busca lembrar o nome do tradutor – informação fundamental para explicar/narrar a história dos livros inacabados – nos remete a algumas particularidades sobre a *Dificuldade de Encontrar Palavras* (doravante WFD¹) e sua relação com a linguagem no chamado envelhecimento *normal*², tema deste artigo³. É de nosso interesse retomar e refletir, portanto, ao longo deste texto, as seguintes características: (i) o WFD faz parte do funcionamento normal da linguagem; (ii) é *locus* interessante para investigar e compreender as estratégias linguístico-cognitivas utilizadas para alcançar o *intuito discursivo* (BAKHTIN, 2003); (iii) mostra que a busca pela palavra-alvo é *dialogica*.

¹ Utilizamos a sigla em inglês (WFD – *Word Finding Difficulties*) uma vez que é usada com maior frequência, inclusive na literatura em português.

² Destacamos *normal* para chamar atenção à discussão entre normalidade e patologia, já que a consideração do que é, ou não, normal decorre, além de aspectos biológicos, de aspectos históricos, culturais e políticos.

³ Este trabalho insere-se em uma pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada: “A linguagem nos processos de envelhecimento normal e patológico na perspectiva da Neurolinguística” em que propomos refletir criticamente acerca: (i) dos discursos *sobre* envelhecimento que circulam na sociedade, e (ii) da produção linguística (seus contextos pragmático-discursivos) de sujeitos em processo de envelhecimento normal e patológico, residentes e não residentes de uma Instituição de Longa Permanência de Campinas. A pesquisa é financiada pela FAPESP (Processo: 2015/15515-1), a quem agradeço o apoio, e está inserida nos estudos realizados pelo Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias (GELEP – Plataforma CNPq/IEL/UNICAMP), sob coordenação da Profª. Dra. Rosana do Carmo Novaes-Pinto. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP (Processo: 51794415.7.0000.5404).

Para que este objetivo seja alcançado, retomaremos, primeiramente, alguns estudos sobre a relação entre linguagem e envelhecimento. Em seguida, discutiremos como a Neurolinguística de orientação Enunciativo-Discursiva (doravante ND) pode contribuir com os estudos da área e para a compreensão do fenômeno investigado. Finalmente, essa reflexão fundamenta-se na análise qualitativa, de cunho microgenético, de três dados provenientes de enunciados dialógicos de entrevistas semiestruturadas realizadas com dois sujeitos (RM e EM) no primeiro semestre de 2016, em Campinas, interior de São Paulo.

1. Os Estudos sobre Linguagem e Envelhecimento: breve panorama

Nesta seção, apresentamos brevemente uma reflexão sobre alguns dos trabalhos de maior relevância sobre linguagem e envelhecimento. Para tanto, nos fundamentamos nos trabalhos de Brandão (2006), Brandão e Parente (2001) e Lourenço e Massi (2011) pela natureza abrangente e pelo caráter histórico de seus trabalhos.

Na revisão de literatura de estudos sobre linguagem e envelhecimento realizados no século passado, Brandão e Parente (2001) mostram que, em um primeiro momento, os estudos sobre linguagem e envelhecimento se interessavam mais por compreender, descrever e explicar as alterações e os déficits *decorrentes* do envelhecimento. Em um segundo momento, observa-se um aumento do número de pesquisas interessadas por outras questões, mais subjetivas, como bem-estar e qualidade de vida. Esse movimento parece, a nosso ver, acompanhar um processo de mudança dos estudos sobre envelhecimento de um foco nos *deficits orgânicos* para questões relativas à *funcionalidade* e à *subjetividade*.⁴

A maior parte dos estudos sobre linguagem e envelhecimento fundamenta-se, como mostra Brandão (2006), em uma divisão entre “produção” e “compreensão” que, através de modelos⁵, procura descrever e explicar possíveis alterações associadas ao envelhecimento. Como aponta a autora: “Grande parte dos estudos apresenta delineamento experimental, propondo a realização de tarefas de expressão de linguagem que se caracterizam por buscar controlar o contexto comunicativo e determinadas variáveis que podem atuar na produção dos indivíduos” (BRANDÃO, 2006, p. 141). Contudo, o grande foco de pesquisa, segundo a autora, seriam os estudos que se interessaram por questões de “compreensão”, em virtude de “uma maior facilidade em se controlar” as condições dos experimentos⁶.

⁴ Sobre a mudança de foco *do corpo* para *questões mais subjetivas* – ainda que observemos o interesse pelo primeiro prevalecer –, sugerimos o texto de Lourenço e Massi (2011).

⁵ Brandão (2006) cita três modelos de processamento que procuram explicar a produção linguística. O de Van Dijk (2003), de Dell (1986) e Garrett (1975). Segundo o primeiro modelo, a produção do discurso é dividida em duas etapas. Nesse modelo, as etapas poderiam ocorrer “de forma quase paralela e interagir entre si, sendo que o processamento pragmático *pode* interferir no processamento sintático” (BRANDÃO, 2006, p. 135). O segundo modelo afirma que o processamento linguístico é *serial*, não havendo interação entre os estágios de (i) conceituação, (ii) formulação e (iii) articulação. Por fim, o modelo de Dell (1986), chamado de *paralelo*, postula que os diferentes níveis de processamento (semântico, sintático, morfológico e fonológico) formariam, paralelamente, um tipo de representação, agindo simultaneamente.

⁶ Apesar de não ser esse o objetivo deste trabalho, acreditamos ser fundamental retomar a discussão feita por Novaes-Pinto (2007) que, baseando-se principalmente nos trabalhos de Luria (1981), afirma “que os complexos processos de *produção* e *compreensão* são operações interdependentes e que ambos necessitam do trabalho articulado e solidário de diferentes áreas do cérebro para se desenvolverem. Estudos de casos

Um dos aspectos mais encontrados na literatura sobre “produção” linguística de idosos sem patologias neurológicas, segundo Brandão (2006), é a chamada Verbosidade Fora de Tópico (VFT), caracterizada como “fala aumentada e por mudanças súbitas e repentinas de tópico [...] e exibem uma perda contínua do foco no discurso, realizando diversas mudanças de tópico, o que demonstra falta de coerência no discurso” (BRANDÃO, 2006, p. 143). Ainda segundo a autora, apoiada nos estudos de Arbuckle e Gold (1993): “os resultados demonstram que parte dos idosos produz fala mais prolongada e irrelevante ao assunto, caracterizando verbosidade fora de tópico”. De maneira geral, esses autores justificam a VFT ou pela hipótese de um “déficit de inibição” – em que uma parte de idosos saudáveis sofreria um declínio no mecanismo de inibição – ou pela hipótese de “mudança pragmática”, segundo a qual “o determinante da mudança de tópicos no discurso dos idosos está no contexto social e na identidade do falante” (BURKE, 1997 apud BRANDÃO, 2006)⁷.

Vale a pena notar que, na revisão bibliográfica de Brandão e Parente (2001), o único trabalho de *análise linguística* de referência, realizado *com e sobre* falantes do português brasileiro, foi o de Preti (1991), que resulta de uma reflexão fundamentada em um *corpus* restrito, como atesta a descrição feita por Marcuschi (1991, p. 17 *apud* PRETI, 1991, grifo nosso), na introdução da obra:

Na pesquisa que desenvolvemos sobre a linguagem de idosos, realizamos 25 gravações, a maioria das quais em torno de 15 a 30 minutos de duração, com falantes que vão de 80 a 101 anos de idade. *Nesta obra [Preti, 1991], no entanto, a teoria está documentada, na maioria dos casos, com apenas uma das gravações.* Trata-se do diálogo no. 396-D2 que também pertence ao Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo (Projeto NURC/SP), com 75 minutos de duração, o qual, além de bem mais longo, se revelou qualitativamente superior aos demais inquéritos. [...] No capítulo V, a propósito do problema da sobrevivência na memória de palavras de um discurso realizado há muitas décadas antes, valemo-nos também de outros dois diálogos (um com uma entrevistada de 101 anos).

Os demais trabalhos citados⁸ referem-se a investigações psicométricas realizadas na Europa ou nos Estados Unidos. Enquanto, por um lado, reconhecemos a relevância de tais trabalhos – ainda que questionemos suas escolhas teóricas e metodológicas –, por outro, o predomínio desses trabalhos no Brasil reforça a observação, já feita por Neri (1991), *da necessidade de realizarmos estudos sobre envelhecimento no Brasil*, tanto em virtude das diferenças culturais e históricas, quanto pelos próprios dados conflitantes dos estudos realizados no exterior.

colocam em cheque a crença de que possam ser comprometidos isoladamente, como postulam os modelos de dupla dissociação” (FUGIWARA; NOVAES-PINTO, 2013, p. 904).

⁷ De maneira geral, Brandão e Parente (2001) afirmam que os principais trabalhos sobre produção confirmariam a ideia de que, no envelhecimento, há “uma produção de fonemas menos clara”. Por outro lado, as autoras também chamam atenção para estudos de aspectos semânticos e lexicais que apontam para uma estabilidade (ou mesmo evolução) desses aspectos no envelhecimento, apesar de “perdas de rapidez e de articulação” e justificam essa característica pela “maior experiência linguística com o decorrer da vida” (BRANDÃO; PARENTE, 2001, p. 39).

⁸ Para a revisão bibliográfica, as autoras se baseiam nos trabalhos de Ryan e Laurie (1990), Salthouse (1987) e Stine, Wingfield e Poon (1989), alguns dos principais autores que investigaram aspectos da linguagem no envelhecimento.

Um dos principais resultados da escassez de trabalhos linguísticos sobre a produção dessa parcela da população é a consideração, por exemplo, de que idosos “não falam coisa com coisa”, de que prolixidade é característica dessa parcela da população (como se não houvesse adolescentes e adultos prolixos, por exemplo) ou, como observamos acima, que idosos estão mais sujeitos a uma verbosidade “fora do tópico”, portanto, “ineficiente”, “irrelevante”. Ou seja, características que podem ser associadas a diferentes segmentos etários da população passam a ser *marcas* de envelhecimento e *sintomas* de uma patologia (de uma alteração, de um déficit, de um declínio).

Como afirma Preti (1991, p. 28), em virtude do medo de “cometer erros que infrinjam quaisquer modelos aceitos pelos mais jovens”, esses sujeitos adotam “uma atitude bem característica de autodesvalorização, subestimando-se, o que constitui um dos estereótipos mais marcantes da própria velhice”. Os mitos e estereótipos que caracterizam o discurso sobre o idoso parecem, assim, marcar a fronteira entre o normal e o patológico, uma vez que esta não se baseia em análises linguísticas dos enunciados dos idosos. Trata-se, como aponta Novaes-Pinto (2008, p. 19), de uma constatação sem fundamentação linguística: “o que se percebe é que quando o papel social do idoso se altera com a perda do *status* social em um determinado momento de sua vida, características de sua linguagem passam a ser também recusadas ou tidas até como *sintomas* de uma patologia”, abrindo caminho para a criação de novas categorias de avaliação – “categorias sem sujeito” (MAZUCHELLI, 2012)⁹.

A esse respeito e como maneira de introduzir uma reflexão linguística *crítica* acerca da produção linguística no envelhecimento e, mais especificamente, sobre o fenômeno WFD, apresentamos, ainda que longa, uma reflexão belíssima sobre os estereótipos, realizada por Carmelino e Possenti (2015, p. 418-419, grifo nosso):

Nesse sentido, *o estereótipo passou a ser considerado, num sentido mais estável, como social, construído e imaginário*. Nas palavras de Amossy e Herschberg-Pierrot (2001), trata-se de *uma imagem coletiva, simplificada e cristalizada* de algo (pessoa, grupo, assunto), que resulta – a partir de um processo que recorta ou categoriza o real – de expectativas, hábitos de julgamento ou generalizações recorrentes na sociedade” [...] Enquanto os autores sustentam que, por um lado, os estereótipos podem assumir um papel de organizador cognitivo, no sentido de que *possibilitam a promoção de identificação de grupos e indivíduos, por outro, a categorização simplificada ou generalizada pode provocar uma visão esquemática e deturpada do real, gerando falsas evidências*. Como os estereótipos comumente referem ao todo selecionando alguns detalhes, tendem a oferecer uma imagem incompleta (eventualmente, errada), que implica ou provém de uma qualificação ou julgamento.

Concordarmos, assim, com os autores, acerca da relevância dos estudos sobre estereótipos e entendemos que, para termos *uma imagem mais completa da relação entre linguagem e envelhecimento*, precisamos investir em análises linguísticas que incluam em seu referencial teórico e metodológico questões relativas à cultura e à história.

Considerando o exposto até aqui, ressaltamos dois pontos essenciais para os estudos sobre linguagem e envelhecimento e para a investigação do fenômeno: (i) a necessidade de ampliarmos o escopo de análise da linguagem dos idosos, considerando diferentes faixas etárias e as práticas sociais orais letradas, em processos normais e

⁹ Skliar (2003), refletindo sobre esses aspectos da avaliação na educação, fala em “nomenclaturas sem sujeitos”.

patológicos, atentando para os aspectos formais das construções linguísticas e seus contextos pragmático-discursivos; (ii) a necessidade de explorarmos caminhos teóricos e metodológicos que considerem os aspectos linguísticos, culturais, históricos e sociais do Brasil, uma vez que, como afirma Damico et al. (1999, p. 654), baseado em outros autores da área¹⁰: “Uma vez que estruturas sociais “macro” ou “globais” surgem e são sustentadas por ações sociais “locais” ou “micro”, as micro características da vida social – manifestadas nas ações imediatas dos indivíduos – são uma preocupação primordial para os pesquisadores qualitativos”.

2. A Neurolinguística Enunciativo-Discursiva: um percurso teórico e metodológico para os estudos sobre a *Dificuldade de Encontrar Palavras*

Procuramos mostrar, na seção anterior, alguns dos principais trabalhos de investigação de pesquisadores que se interessam pela relação entre linguagem e envelhecimento. Aqui, discutimos como a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva pode contribuir com essa discussão.

Como vimos no trecho do romance de Calvino, uma das características do fenômeno da WFD é que essa dificuldade pode ser observada nas produções de sujeitos *com* e *sem* alteração de linguagem. Segundo Burke e Shafto (2004), essa dificuldade é a maior responsável pelas queixas que sujeitos idosos fazem. Nas palavras das autoras¹¹:

Adultos mais velhos relatam que um *de seus problemas cognitivos mais irritantes é a inabilidade de produzir uma palavra bem conhecida*. Embora pessoas de todas as idades sofram tais falhas para encontrar palavras, esse tipo de erro se torna *mais frequente com a idade*, e adultos mais velhos relatam que *é o problema cognitivo mais afetado pelo envelhecimento*. Compreender a natureza e a causa das falhas para encontrar palavras é um objetivo importante para a pesquisa sobre envelhecimento porque essas falhas podem diminuir o sucesso dos idosos na comunicação e enfraquecer a avaliação de sua competência linguística por si e por outros. Essa auto-avaliação negativa promove a retirada da interação social. (BURKE; SHAFTO, 2004, [n.p.], grifo nosso).

O interesse pela investigação desse fenômeno na *normalidade* nasce do desejo de melhor compreender sua natureza, uma vez que isso pode nos ajudar a entender aspectos da relação entre linguagem e envelhecimento tanto quanto o próprio processo e as estratégias utilizadas pelos sujeitos para lidar com essa dificuldade.

Um dos aspectos teóricos mais relevantes da Neurolinguística enunciativo-discursiva é a relevância dada (tanto na teoria, quanto na prática de avaliação e análise linguística) à relação entre *língua(gem)*, *sujeito* e *cérebro*. Partimos da consideração de que o sujeito *atua* com e sobre a linguagem, esta concebida como “uma atividade humana,

¹⁰ No original: “Since ‘macro’ or ‘global’ social structures arise and are sustained from ‘micro’ or ‘local’ social actions, the micro features of social life – manifested in the immediate actions of the individuals – are of primary concern to qualitative researchers (Garfinkel 1967, Goodwin 1981, Heritage 1984).”

¹¹ Older adults report that one of their most annoying cognitive problems is the inability to produce a well-known word. Although people of all ages suffer such word-finding failures, this type of error becomes more frequent with age, and older adults report that it is the cognitive problem most affected by aging. Understanding the nature and cause of word-finding failures is an important goal for aging research because these failures may diminish older adults' success in communicating, and weaken the evaluation of their language competence by themselves and others. Such negative self-appraisal promotes withdrawal from social interaction. (BURKE; SHAFTO, 2004, [n.p.]).

lugar de interação e interlocução de sujeitos, indeterminada, incompleta e passível de (re)interpretação, em que tanto o sujeito quanto ela própria se constituem em um movimento dinâmico” (MAZUCHELLI, 2012 apoiada nos trabalhos de FRANCHI, 1975; COUDRY, 1988; GERALDI, 1990).

Coerente com a concepção de sujeito, buscamos em Luria (1991) a concepção de *cérebro*, por ele caracterizado como um Sistema Funcional Complexo, fortemente influenciado pelas condições externas ao sujeito: sua história, sua cultura, sua relação com o mundo exterior – princípio conhecido na literatura neuropsicológica como *organização extracortical* (VYGOTSKY apud KOTIK-FRIEDGUT, 2006), também referido por *influência epigenética*¹².

Em outras palavras, é a articulação teórico-metodológica desses conceitos de *cérebro*, *língua(gem)* e *sujeito* no curso de desenvolvimento da história do sujeito, que possibilita que a Neurolinguística observe fenômenos relacionados à linguagem e ao envelhecimento, como a WFD, de maneira especial. Nesse sentido, a análise qualitativa revela-se como uma metodologia ideal para essa reflexão, uma vez que, para compreender um fenômeno dessa natureza, precisamos mobilizar um conjunto de práticas sistemáticas e interpretativas “projetadas para buscar respostas a perguntas que enfatizam *como* ações sociais e experiências sociais são criadas e sustentadas”¹³ (DAMICO et al., 1999, p. 652, grifo nosso).

É, portanto, o principal foco de investigação da análise qualitativa, como afirma Damico et al. (1999, p. 653, tradução nossa)¹⁴: “um interesse pelos mecanismos ou processos pelos quais a ação social é realizada”. É disso que fala Vygotsky (2010, p. 396) quando critica “a falha metodológica principal da imensa maioria de investigações do pensamento e da linguagem” que “decompunha essa totalidade nos seus elementos constituintes [...] que não contêm propriedades inerentes a essa totalidade”. Para ele, é fundamental, para a compreensão da relação entre linguagem e pensamento, que:

Procuremos substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. *A unidade a que chegamos na análise contém, na forma mais simples, as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade* (VYGOTSKY, 2010, p. 397-398, grifo nosso).

Segundo Góes (2000, p. 9), a perspectiva defendida por Vygotsky é referida como *microgenética* por ser “uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes

¹² Luria (1991) afirma que são três os traços que sintetizam a atividade consciente do homem: (i) não está ligada necessariamente a motivos biológicos; (ii) não é determinada diretamente por impressões evidentes, uma vez que o homem é capaz de abstrair a experiência imediata e interpretar de maneira profunda os sinais dessa experiência; e (iii) o conhecimento e as habilidades do homem se formam “por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade” (LURIA, 1991, p. 73).

¹³ No original, em inglês, “designed to seek answers to questions that stress *how* social actions and social experiences are created and sustained”.

¹⁴ No original, “an interest in the mechanisms or processes by which social action is accomplished”.

e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos”¹⁵. Podemos afirmar, assim, que a análise qualitativa de cunho microgenético se interessa pelos *detalhes das ações, pelas interações e pelo cenário social e cultural em que o objeto investigado se encontra*.

Acreditamos que essa maneira de olhar e analisar os dados, fundamentada em princípios histórico-culturais, contribui para que revisitemos criticamente os mitos e estereótipos associados ao envelhecimento, como vimos anteriormente.

3. A Dificuldade de Encontrar Palavras: como é que se diz mesmo?

Nessa seção, discutimos os dados de entrevistas (com duração média de 30 minutos) com dois sujeitos (RM e EL) em processo de envelhecimento, sem diagnóstico de alterações linguístico-cognitivas, e residentes da região de Campinas a maior parte da vida. Antes, contudo, de iniciarmos a discussão, acreditamos ser essencial explicar que as entrevistas têm como objetivo principal obter dados de produção oral de indivíduos com mais de 60 anos para constituir um banco de dados para futuras análises dessas produções como forma de i) melhor compreender fenômenos linguístico-cognitivos dessa parcela da população e ii) ser uma forma de registro de histórias de vida e de memória. A reflexão que apresentamos, portanto, parte de *inferências* realizadas a partir da análise desses dados e que, apesar de inicial, mostra indícios de um caminho interessante de investigação sobre a relação entre linguagem e envelhecimento.

O primeiro sujeito deste trabalho é RM, nascida no interior de São Paulo em 1945, tendo mudado para Campinas em 1952. Ao longo da entrevista, RM repetiu algumas vezes como gostaria de ter podido continuar estudando e ter feito ensino superior. RM estudou até os 16 anos, quando terminou o chamado “clássico”. Com o falecimento da mãe, ela e as irmãs precisaram deixar os estudos para ajudar com os afazeres domésticos, enquanto os irmãos passaram a trabalhar fora. Atualmente, RM reside sozinha em Campinas, é divorciada e trabalha como voluntária em uma instituição religiosa onde ministra cursos sobre sua religião na própria instituição e em um presídio da região. Na entrevista, RM mostrou como sua prática diária de estudos, em decorrência das demandas da instituição religiosa, foram essenciais para que se assumisse uma postura autodidata e de contínua aprendizagem.

Dentre os diversos temas sobre os quais conversamos, neste trecho da entrevista, RM conta para a investigadora LM sobre sua relação com seus filhos e netos. No *dado 1*, apresentamos o momento em que RM explica a condição com que um de seus netos nasceu.

¹⁵ A autora compara a análise microgenética a outros tipos de análise que também se inserem no contexto teórico histórico-cultural, por exemplo: os estudos etológicos, com descrições minuciosas de comportamentos, que se interessam pelas formas de relação entre comportamento e condições ambientais; as pesquisas comportamentalistas, em que há análise dos detalhes de estímulos e respostas, etc.; e a abordagem microetnográfica que analisa, a partir da descrição ou reconstrução analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo cultural da interação social, como microcomportamentos compõem processos organizacionais (GÓES, 2000).

Dado 1. Entrevista com RM em 17/06/2016 - *Mielomeningoceli*

Sigla	Tempo	Enunciado
LM	9'01	me fala um pouco dos seus filhos... a senhora tem três?
RM	9'02 9'57	então... eu tenho 3 filhos... gostaria até de ter tido mais ... a a menina mais velha... tem 47 acabou de fazer 47... a minha filha do meio tem... 44 e o meu filho vai fazer agora 41... em agosto né... a são criaturas... cada um diferente do outro é claro... ainda bem... mas são... criaturas... pra mim são maravilhosas... é carinhosos todos eles... se preocupam muito comigo e eles... e eu ajudo na medida que eu posso sempre... porque a minha filha do meio tem um filho que nasceu com [9'47] mielo/ meni/ meningoceli ... [9'50] está com 14 anos... mas desde que nasceu eu estou sempre juntos... em todas as ocasiões
LM	9'58	o que é? eu não conheço... desculpa
RM	9'59 10'11 10:29 10:33 10:37 10:44	mielomeningoceli a coluna não fechou... então nasce aberta... e conforme a altura que nasce aberta... os problemas são diferentes... o dele... ficou aberta do cóccix ... quando ele nasceu tinha uns 8 cm aberta... é muito pra um bebezinho... mas graças a Deus ele nasceu no HC em São Paulo <i>e no dia mesmo lá... no outro não me lembro bem</i> ... ele já... tentaram fechar o que foi possível porque enervação né... não é assim... então ele é para/ cadeirante paralítico da cintura para baixo, então... por consequência disso tem hidrocefalia ... NÉ

O primeiro aspecto que nos chama atenção nesse episódio é a aparente facilidade e rapidez com que RM traz informações novas e relevantes para o tema discutido. O tema sobre filhos e netos é apresentado por LM aos nove minutos da entrevista. Em menos de um minuto (9'02 até 9'57), RM apresenta seus filhos e filhas, a idade de cada um deles, chamando atenção para os aniversários de dois deles, traz características de sua relação com eles (“criaturas diferentes”, “carinhosos”, “se preocupam muito comigo”, “eu ajudo na medida que eu posso”), além da condição em que se encontra um de seus netos e de sua idade.

Nesse momento, vale a pena abrirmos um parêntese para explicar a presença de marcas de tempo na transcrição. Como observado nas seções anteriores, a análise qualitativa de cunho microgenético orienta-se para *indícios* que nos ajudem a compreender um processo. Isso significa, por um lado, observar atentamente os dados em busca das pistas que contribuam para explicar o fenômeno investigado; por outro, esse tipo de investigação demanda (re)pensar a maneira como os dados são *lidos* (interpretados). Trata-se, assim, de assumir a responsabilidade de adaptar a análise para o que se investiga, como afirma Damico et al. (1999, p. 655, grifo e tradução nossos)¹⁶: “A fim de coletar e analisar dados naturais, dinâmicos e complexos, é importante *ter flexibilidade para ajustar ambos os métodos de coleta e análise de dados para atender às necessidades da pesquisa em qualquer momento específico*”.

Foi a análise das entrevistas dos sujeitos que compõem este estudo que nos levou a considerar – para a compreensão dos dados e do fenômeno da WFD – a inserção das marcas de tempo e como essa informação poderia revelar algo importante sobre o processo; a saber: a rapidez com que informações novas e relevantes foram apresentadas. Isso permite observar *como o sujeito lida com o tempo* em um momento de dificuldade.

O segundo aspecto que nos chama atenção é a também facilidade com que RM nomeia e explica a condição com que seu neto nasceu. É interessante notar como o sujeito

¹⁶ No original, “In order to collect and analyze natural, dynamic and complex data, it is important to have the flexibility to adjust the methods of both data collection and analysis to fit the needs of the research at any specific time”.

explica com detalhes a natureza complexa da condição do neto. RM leva menos de um minuto para explicar do que se trata a condição utilizando léxico relevante e apropriado como “mielomeningoceli”, “cóccix”, “enervação”, “cadeirante paralítico”, “hidrocefalia” sem dificuldade. Podemos assumir que o fato de RM estar tão próxima à realidade do neto e de acompanhá-lo desde o nascimento, como relatou em outros momentos da entrevista, é significativo da importância, para RM, de saber o que é e como explicar essa condição. Isso sugere a importância de considerarmos as práticas sociais em que os sujeitos se encontram no momento de analisar suas escolhas lexicais. Nesse sentido, portanto, a maneira como os testes padrão investigam a relação entre palavras de *baixa* ou *alta frequência* e envelhecimento é colocada em cheque.

Os dois momentos em que RM parece apresentar uma *certa dificuldade* são resolvidos de maneira rápida. No primeiro caso, RM, ao citar o nome da condição do neto, corrige-se imediatamente, levando cerca de três segundos (9’47 até 9’50): “porque a minha filha do meio tem um filho que nasceu com **mielo/ meni/ meningoceli**”. Em um segundo momento, RM afirma não ter certeza se o neto foi operado no mesmo dia do nascimento ou no dia seguinte: “**e no dia mesmo lá... no outro não me lembro bem...**”, mas parece não considerar essa informação, nesse momento, relevante para explicar que o neto foi operado logo que nasceu. Foram tantas as informações apresentadas em um curto espaço de tempo que o fato de não oferecer esse dado, *em relação* ao quadro apresentado, não deve ser entendido como um indício de uma *real dificuldade* – como observamos com sujeitos afásicos que podem levar horas para conseguir chegar à palavra-alvo.

Essa característica – a facilidade para trazer informações novas e relevantes e descartar eventuais informações – aparece também nesse segundo dado que apresentamos. Nesse momento, RM conta à entrevistadora LM informações sobre o neto mais velho que está de mudança para a Itália.

Dado 2. Entrevista com RM em 17/06/2016 – Mudança para Itália

Sigla	Tempo	Enunciado
RM	11:26 11:40 11:43	eu tenho 7 netos... é muito bom... o filho mais velho é dessa de Ribeirão que casou casou... engravidou na faculdade... ela fez arquitetura tava lá em... onde que é... Bauru? E aí ela ficou grávida e é uma criança... uma benção divina tá formado em engenharia mecânica... se formou esse ano... vem almoçar domingo comigo porque ele sempre foi um exemplo
LM		seu neto né?
RM		meu neto mais velho
LM		a tá
RM	12:54 13:00 13:05	e... como ele pediu licença essa semana pra ir lá pra Itália agora ele tá trabalhando dobrado... mas ele vai é... ele só vai trabalhar por hora porque ele foi convidado para ficar em Bolonha.
LM	13:06	pra estudar?
RM	13’14 13’15	pra fazer pesquisa no no laboratório da ai desses carros de corrida aí muito famosos não lembro o nome
LM	13’16	Ferrari?
RM	13’17	Ferrari!

Neste **Dado 2**, notamos dois momentos em que EM parece ter *dificuldade maior* para chegar à palavra-alvo. No primeiro deles, o sujeito recorda-se, quase imediatamente,

da cidade onde a filha estudou “*tava lá em... onde que é... Bauru?*”, levando, novamente, cerca de três segundos. No segundo momento, EM quer contar à investigadora onde o neto irá trabalhar, na Itália. Ela informa a cidade, mas não consegue se lembrar do nome do laboratório onde ele vai trabalhar. No momento da busca, EM verbaliza essa dificuldade à entrevistadora, convidando-a, ainda que não diretamente, a ajudá-la a alcançar seu *intuito discursivo*, assim como vimos no trecho da obra de Calvino: “pra fazer pesquisa *no no laboratório da ai desses carros de corrida aí muito famosos não lembro o nome*”.

Esse dado dá visibilidade à importância da mobilização dos conceitos Bakhtinianos de *dialogia* para nos ajudar a melhor compreender certos aspectos do fenômeno da WFD. Como mostra Faraco (2009, p. 65-66), as *relações dialógicas* são:

[...] relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face. Assim, quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, “acabam por estabelecer uma relação dialógica” (p. 117). Mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas (p. 124). E isso em qualquer ponto do vasto universo da criação ideológica, do intercâmbio sociocultural. As relações dialógicas – diz Bakhtin no mesmo manuscrito (p. 124) – não podem ser reduzidas a relações de ordem lógica, linguística (no sentido estrito do termo), psicológica, mecânica ou natural. São relações de sentido de um tipo especial que se estabelecem entre enunciados ou mesmo no interior de enunciados.

O segundo sujeito, EL, nasceu no interior de São Paulo em 1939, tendo mudado para a região de Campinas em 1967. EL mostrou-se alegre e bem-humorada ao longo de toda a entrevista. Em muitos momentos disse não entender porque estaria sendo entrevistada já que, para ela, não haveria nada de interessante em sua vida. Aposentada e viúva, estudou somente a 1ª série, e mora atualmente com um dos quatro filhos em Campinas.

Dado 3. Entrevista com EL em 24/05/2016 – Tem que ser tudo certinho

Sigla	Tempo	Enunciado	Observações
LM	0:39	a senhora nasceu aqui em Campinas?	
EL	0:39	não... nasci em Garça	
LM		a:::	
EL	0:40 – 0:43	mas me criei em Tupã e me casei em Rinópolis e viuvei em Campinas	
LM			ri
EL		mas é... eu sou rápida pra falar...	fala rindo
LM	0:51	quando que a senhora mudou aqui pra Campinas?	
EL	0:52	em 67	
LM		a:::	
EL	0:54 – 1:00	foi no mês... eu viajei pra cá no mês de agosto e em primeiro de agosto eu peguei o trem lá... que naquele tempo tinha trem... hoje não tem mais... eu peguei o trem lá...	
LM	1:07	lá... onde? em...	(continua)

Sigla	Tempo	Enunciado	Observações
EL	1:08	Tupã... e daí a minha mudança veio despachada com... [1:14] quantos quilos gente? ai eu esqueci os quilos... 300 quilos [1:19] com máquina de costura e tudo... cama colchão tudo	
LM		uau!	
EL	1:39	veio despachada... só não veio o guarda-roupa porque não tinha... tinha uma mala que veio lá os presentes que eu ganhei no casamento... eu fiquei 40 anos e ainda tenho louça que eu ganhei no casamento! eu casei em... 59	
LM		ahan...	
EL	1:41	eu me casei 31 do 1 de 59 e eu enviei 31 do 1 de 99 [1:48]	
LM		nossa...	
EL		tudo... certinho... comigo tem que ser tudo certinho...	e ri ao final do turno

Notamos no **Dado 3**, assim como nos dados anteriores, como EL apresenta informações relevantes de maneira rápida. Em apenas três segundos (‘0:40 até ‘0:43), EL nomeia três cidades que marcaram sua vida pelos acontecimentos: onde foi criada (Tupã), onde se casou (Rinópolis) e onde perdeu o marido (Campinas). As informações fornecidas foram tão diretas que a investigadora riu e EL não perdeu a oportunidade de explicar “eu sou rápida para falar”. Em seguida, EL informa quando se mudou para Campinas, fornecendo detalhes precisos, em apenas seis segundos (‘0:54 até 1’): **“foi no mês... eu viajei pra cá no mês de agosto e em primeiro de agosto eu peguei o trem lá...”**. De maneira semelhante, EL informa, ao longo de sete segundos (‘1:41 até ‘1:48) a data de casamento e de falecimento do marido: **“eu me casei 31 do 1 de 59 e eu enviei 31 do 1 de 99”**.

Vale a pena notar que não se trata de fornecer informações que não sejam relevantes. Pelo contrário, observamos como EL aprecia informações precisas: “comigo tem que ser tudo certinho”. Isso não revela apenas a capacidade desse sujeito de, quando necessário, acessar informações relevantes para atingir seu *intuito discursivo*, mas aspectos da personalidade de EL que não devem ser confundidos, como procuramos mostrar ao longo desta reflexão, ao fato de ela ser idosa. A essencialização de determinadas características (de detalhes parciais, como vimos anteriormente) sustenta estereótipos de “rigidez”, tantas vezes associados ao envelhecimento. O que notamos, ao longo da entrevista, contudo, é uma personalidade forte de quem saiu da região onde nasceu “por estar cansada de ser empregada dos irmãos” para trabalhar em Campinas na roça, ser empregada doméstica de consultório odontológico e, hoje, ter dois apartamentos na região de classe média de Campinas. Não se trata de valorizar, apenas, as conquistas de quem conseguiu, apesar de tantas dificuldades¹⁷, criar seus filhos, mas de ressaltar a relevância que essa informação pode ter para a compreensão de aspectos linguísticos de idosos.

Também como EM, EL mostra um momento de *maior dificuldade* ao informar quantos quilos ela trouxe, em sua bagagem, quando se mudou para Campinas. Também como EM, EL verbaliza essa dificuldade **“quantos quilos gente? ai eu esqueci os**

¹⁷ Em diversos momentos EL relatou a dificuldade de trabalhar para determinadas “patroas”, com a instabilidade financeira dela e do marido que, ao longo de quase toda a vida, vendeu comida pelas ruas de Campinas.

quilos...”, mas logo se lembra “300 quilos”. EL leva em torno de cinco segundos (‘1:14 até ‘1:19) para chegar à palavra-alvo e assim com o EM, EL, ao verbalizar, convida a entrevistadora a ajudá-la, mostrando domínio de uma estratégia linguístico-cognitiva para *ganhar tempo* enquanto buscam a palavra-alvo.

A análise dos dados mostra, ainda que de maneira diferente do que vimos **no Dado 2** com EM, o caráter *dialógico* da busca pela palavra-alvo, no momento da dificuldade, uma vez que, como afirma Volóchinov (2017, p. 184), um “todo enunciado [...] responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Em outras palavras, estamos, sempre, *respondendo* a outros enunciados, ainda que não imediatos, ainda que internos (“para si”), como o “quantos quilos gente” a que EL se refere, uma vez que o “gente” não se refere aos interlocutores presentes no momento da entrevista.

Considerações finais

A partir das reflexões desenvolvidas neste artigo, que é parte de uma pesquisa mais ampla em andamento, procuramos mostrar como a perspectiva adotada pela Neurolinguística de orientação Enunciativo-Discursiva possibilita olhar para fenômenos associados ao envelhecimento, como a *Dificuldade para Encontrar Palavras*, de maneira a refletir criticamente sobre eles, o que, por sua vez, nos ajuda a construir uma imagem mais completa desse quadro que é envelhecer.

Sabemos que os estudos sobre linguagem e envelhecimento precisam ser melhor investigados, mas como no romance de Calvino, o pesquisador, ao compartilhar a perspectiva aqui adotada, é como o Leitor que deixa de assumir uma postura passiva e, ao sair em busca do fim romance, depara-se com diversas outras narrativas pelas quais também passa a se interessar e, nesse processo de descoberta, torna-se parte fundamental da própria resposta buscada. É, portanto, nesse percurso de aprendizagem, descobertas e respostas (muitas vezes parciais) que conseguimos avançar na prática do *fazer pesquisa*.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R.; HERSCHBERG-PIERROT, A. Estereótipos y clichés. Buenos Aires: Eudeba, 2001. A PIADA do povo brasileiro. *I miei appunti*. Disponível em: <<https://mieiappunti.wordpress.com/2010/02/03/povo-brasileiro/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.
- ARBUCKLE, T.; GOLD, D. Aging, Inhibition, and Verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, Waltham, v. 48, n. 5, p. 225-232, 1993.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, L. Produção da linguagem e envelhecimento. In: PARENTE, M. A. M. et al. *Cognição e envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2006.
- BRANDÃO, L.; PARENTE, M. A. DE M. Os estudos de linguagem do idoso neste último século. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 3, p. 37-53, 2001.

- BURKE, D. M. Language, Aging, and Inhibitory Deficits: evaluation of a theory. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, v. 52B, n. 6, p. 254-264, 1997.
- BURKE, D. M.; SHAFTO, M. A. Aging and language production. *Curr Dirr Psychol Sci*, v. 13, n. 1, p 21-24, 2004.
- CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CARMELINO, A. C.; POSSENTI, S. O que dizem do Brasil as piadas? *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 15, n. 3, p. 415-430, set./dez. 2015.
- COUDRY, M. I. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988 [1986].
- DAMICO, J.; SIMMONS-MACKIE N.; OELSCHLAEGER, M.; ELMAN, R.; ARMSTRONG, E. Qualitative methods in aphasia research: basic issues, *Aphasiology*, 13, p. 651-665, 1999.
- DELL, G. S. A spreading activation theory of retrieval in language production. *Psychological Review*, 93, p. 283-321, 1986.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogos: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- FRANCHI, C. *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem*. 1975. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1975.
- FUGIWARA, R. E.; NOVAES-PINTO, R. C. Avaliação de compreensão nas afasias. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 42 (2), p. 903-915, 2013.
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.
- GARRETT, M. F. The Analysis of Sentence Production. In: BOWER, G. (Org.). *The Psychology of Learning and Motivation*, 9, New York: Academic Press. 1975.
- GERALDI, W. *Linguagem, interação e ensino*. 1990. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural. *Caderno Cedes*, v. 50, p. 9-25, 2000.
- GOODWIN, C. *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press, 1981.
- HÉBERT, R. A revolução do envelhecimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 12, 2015.
- HERITAGE, J. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- KOTIK-FRIEDGUT, F. Development of the Lurian Approach: a cultural neurolinguistics perspective. *Neuropsychology Review*, v. 16, n. 1, p. 43-52, 2006.
- LOURENÇO, R.; MASSI, G. *Linguagem e Velhice: considerações acerca do papel da escrita no processo de envelhecimento*. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

LURIA, A. R. *Cognitive Development: its cultural and social foundations*. Cambridge, Massachusetts. London: Harvard University, 1990.

_____. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Brasileira, 1991.

MARCUSCHI, L. A. Introdução. In: PRETI, D. *A linguagem dos idosos: um estudo de análise da conversação*. São Paulo: Contexto, 1991.

MAZUCHELLI, L. P. *O efeito de práticas sociais com leitura e escrita no caso de uma afasia progressiva: (re)encontros*. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MINAYO, M. C. S.; GUALHANO, L. Cuidados frente à revolução da longevidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 8, Press Release, 2014.

NERI, A. *Envelhecer num país de jovens*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

NOVAES-PINTO, R. C. Preconceito Lingüístico e Exclusão Social na Normalidade e nas chamadas Patologias de Linguagem. *Averso do Averso*, v. 6, p. 8-36, 2008.

_____. Avaliação de compreensão de linguagem: análise de resultados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos *versus* análise discursiva de episódios dialógicos. *Veredas*, UFJF: Impresso, v. 1, p. 2-12, 2007.

PRETI, D. *A linguagem dos idosos: um estudo de análise da conversação*. São Paulo: Contexto, 1991.

RYAN, E.; LAURIE, S. Evaluations of Older and Younger Adult Speakers. *Psychology and Aging*, Claremont, v. 5, p. 514-519, 1990.

SALTHOUSE, T. The Role of Representativeness in Age Differences in Analogical Reasoning. *Psychology and Aging*, Claremont, v. 2, p. 357-362, 1987.

STINE, E.; WINGFIELD, A.; POON, L. Speech Comprehension and Memory Through Adulthood. *Everyday Cogn in Adult and Late Life*. p. 195-229. New York: Cambridge, 1989.

VAN DIJK, T. Contextual knowledge management in discourse production. *Conference Society for Text and Discourse*, Madrid, 2003.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1984].

Recebido em: 30/08/2016

Aprovado em: 29/11/2016

Variações individuais nos processos linguístico-cognitivos de envelhecimento normal ou patológico: *Cada caso é um caso*¹

Rosana do Carmo Novaes-Pinto

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
ronovaes@iel.unicamp.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1782>

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões desenvolvidas no âmbito do GELEP (Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias/CNPq), orientadas pela Neurolinguística enunciativo-discursiva. Essa perspectiva teórico-metodológica concebe a linguagem como “atividade”, como “trabalho” dos sujeitos *com* e *sobre* a língua para produzir *enunciados* – as “células vivas” dos processos dialógicos de significação (cf. BAKHTIN, 1997). Abordamos os limites das categorias clínicas diante da grande variação inter e intra-individuais observadas nos episódios dialógicos com indivíduos em processo de envelhecimento (normal ou patológico). As análises deixam entrever aspectos subjetivos que influenciam as diferentes formas de significação e de reorganização da linguagem – dentre os quais a relação do sujeito com sua doença (SACKS, 1997) –, que deve ser considerada tanto quanto a etiologia e/ou os sintomas, para a compreensão de um caso singular.

Palavras-chave: envelhecimento; afasia; envelhecimento patológico.

Individual variations in the linguistic-cognitive processes of normal or pathological aging: Each case is a different one

Abstract

This paper presents some reflections developed in the scope of GELEP (Group of Studies of Language in Aging and in Pathologies – Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias/CNPq), grounded on enunciative-discursive Neurolinguistics. This theoretical-methodological perspective conceives language as an “activity”, a subjects’ “work” *with* and *on* language aiming to produce “utterances” – the “live cells” of dialogical signification processes (cf. BAKHTIN, 1997). We approach the limits of clinical categories, considering the wide inter and intra-individual variations observed in dialogical episodes with subjects in normal or pathological aging processes. The analysis reveal subjective aspects that influence the different forms of signification and of language reorganization, among which is the subject’s relation with his pathology (SACKS, 1997) that must be considered as much as the etiology and/or the symptoms to the comprehension of a single case.

Keywords: aging; aphasia; pathological aging.

¹ Este trabalho foi apresentado na mesa-redonda “Aquisição/desenvolvimento da linguagem e seus pontos de (des)encontros”, no 64º. Seminário do GEL, em Assis, S.P., em julho de 2016.

Introdução

Há um outro cérebro que a ciência não estuda, ou só considera marginalmente. É, em primeiro lugar, o cérebro de cada indivíduo, cada um diferente do outro; e, depois, o cérebro de indivíduos pertencentes a culturas diferentes. [...] Estuda-se um cérebro normal que, na realidade, não existe.
(MECCACI, 1984)

Este trabalho visa apresentar algumas das questões desenvolvidas nas pesquisas abrigadas pelo GELEP (Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas patologias/CNPq), com ênfase nas variações individuais que caracterizam os processos linguístico-cognitivos no envelhecimento normal² ou em condições patológicas³. As reflexões são orientadas pelos princípios teórico-metodológicos da Neurolinguística enunciativo-discursiva (COUDRY, 1988 [1986]), por sua vez filiada às abordagens sócio-histórico-culturais.

A primeira seção do artigo apresenta dois conceitos fundamentais da (neuro)linguística de orientação discursiva para sustentar a crítica aos modelos abstratos: o de *indeterminação da linguagem* e o de *sujeito*. São apresentadas, também, algumas noções postuladas por Vygotsky (2001, 2003) e por Luria (1977), com destaque para a de *extracorticalidade*, segundo a qual o cérebro e seu funcionamento são constituídos não apenas biologicamente, mas também por sua relação com o *outro* e com a *cultura*.

Em seguida, na segunda seção, serão discutidas questões relativas às categorias clínicas – entendidas nas teorias neuropsicológicas como um *conjunto de sintomas* (ou *síndromes*) – que servem tanto ao diagnóstico quanto ao acompanhamento terapêutico dos sujeitos. As categorias servem, também, para corroborar modelos psicolinguísticos ou neurolinguísticos, a partir da análise de unidades abstratas da língua e contextualizadas de seu uso.

A terceira parte será dedicada ao tema das variações individuais nos processos linguístico-cognitivos no envelhecimento – ainda muito pouco estudadas pela Linguística – que nos ajudam a pensar sobre a relação entre o normal e o patológico nessa fase da vida. Características que constituem o funcionamento normal passam a ser consideradas *sintomas* na fala dos idosos (NOVAES-PINTO, 2008). Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GELEP sobre esta temática, com destaque para os de Novaes-Pinto (2008), Novaes-Pinto e Oliveira (2015), Oliveira e Novaes-Pinto (2014) e Mazuchelli (2017), por sua vez fundamentados nos estudos de Beauvoir (1990), Neri (1991, 2001), Neri e Debert (1999), Peixoto (2008) e Gamburgo (2006), dentre outros – vêm mostrando que muitos preconceitos derivam de estereótipos e mitos sobre o envelhecimento e também sobre a linguagem, estando diretamente relacionados à desvalorização do papel dos idosos na sociedade.

² “Normal” será entendido, neste trabalho, como “sem patologia que impacte a linguagem e/ou outros processos cognitivos”.

³ O texto destaca, sobretudo, a contribuição dos trabalhos realizados sobre essa temática por Oliveira e Novaes-Pinto (2014); Novaes-Pinto e Oliveira (2015) e Mazuchelli (2017).

Depois de algumas décadas de acompanhamentos longitudinais de sujeitos afásicos, desde o trabalho pioneiro de Coudry (1986), compreendemos o que, a princípio, seria apenas um chavão – reiteradamente repetido para amenizar o peso dos diagnósticos e dos prognósticos – segundo o qual: “Cada caso é um caso”. As análises dos trabalhos já realizados na área deixam entrever aspectos subjetivos que influenciam diretamente os modos de significação e de reorganização da linguagem, que devem ser considerados tanto quanto a etiologia ou os sintomas, na compreensão de um caso (SACKS, 1997; NOVAES-PINTO, 1999).

As perguntas feitas por Sacks e por Mecacci a esse respeito ainda merecem atenção e demandam uma tomada radical de posição dos teóricos da linguagem e dos terapeutas: A quem interessaria desenvolver uma ciência do *sujeito*, se a neurologia atual é mais voltada aos esquemas do que à realidade? (SACKS, 1997); se interessa à ciência um cérebro “médio” que, na verdade, não existe? (MECACCI, 1984).

Um dos desafios que nos são colocados no campo de estudos neurolinguísticos é avaliar, por um lado, o suposto valor das categorias para a compreensão dos processos de desenvolvimento linguístico-cognitivo (normal ou patológico, na infância ou no envelhecimento) e, por outro, em que medida elas são forçadas para corroborar modelos abstratos (NOVAES-PINTO, 1999).

Trata-se de uma “arena” em que muitos interesses (inclusive econômicos) estão em jogo, com o “enquadramento” dos sujeitos em categorias clínicas, em qualquer fase de suas vidas. Sobre essas questões, de caráter ético, nos orientamos, sobretudo, por princípios desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997) e por Lyon (1999), autor para quem as teorias, por melhores que sejam, de nada servem se não melhorarem de fato a vida das pessoas.

1. Indeterminação da linguagem e subjetividade: conceitos fundamentais da Neurolinguística enunciativo-discursiva

O sujeito não é alguém que é soberano em relação à língua, nem seu criador. Mas, também não é um repetidor ou reproduzidor. Nem deus nem máquina. [...] O sujeito é sempre incompleto, imaturo, e ao mesmo tempo múltiplo: ao mesmo tempo social, histórico, psicológico e psicanalítico, biológico, linguístico. (COUDRY, 1988 [1986], p. 67)

O trabalho pioneiro de Coudry (1988 [1986]) – *Diário de Narciso: afasia e discurso* – deu origem à área de Neurolinguística enunciativo-discursiva (ou Neurolinguística Discursiva). Nessa obra, a autora explicita os princípios teórico-metodológicos que guiaram sua pesquisa no campo das afasias, com importantes desdobramentos para a linguística e para a clínica fonoaudiológica com a linguagem. A autora enfatiza o papel central do *sujeito* na produção do discurso – aquele que produz *enunciados*, em situações efetivas de uso social da linguagem – e retoma dois conceitos fundamentais para a neurolinguística discursiva – *indeterminação* da língua(gem) e *subjetividade* – que são intimamente relacionados. Fundamenta-se, para isso, na reflexão de Franchi (1977), para quem “não há nada universal na linguagem, exceto o processo (sua força criadora e constitutiva)”. Para o autor, a linguagem não é um dado ou um

resultado; “mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido”. Esse trabalho, coletivo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade, ao mesmo tempo em que “constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo” (FRANCHI, 1992 [1977], p. 31).

A linguagem é concebida como *atividade* que integra o sujeito, o seu meio, a sua cultura e a sua história (COUDRY, 1988 [1986]). Tanto Franchi, quanto Coudry, ressaltam que as interações sociais são o lócus da produção dos significados. Nas palavras de Bakhtin (1997 [1929]), a interação é a solução dialética entre as posições dicotômicas que ou concebem a língua independente do sujeito (que Bakhtin chama de objetivismo abstrato) ou a concebem como uma criação individual (o subjetivismo idealista). Essas premissas são também a base para a crítica que a autora desenvolve sobre a prática neuropsicológica que privilegia as unidades abstratas da língua, descartando o contexto pragmático-discursivo na produção e compreensão dos enunciados.

Segundo Coudry (1988 [1986]), a metodologia quantitativo-estatística promoveu uma higienização na linguagem, eliminando todas as marcas de subjetividade, em nome de uma pretensa cientificidade, resultando em tabelas estatísticas, escalas diagnósticas e pesquisas com grupos-controle. A esse respeito, afirma que:

O sucesso ou insucesso do afásico em um ou mais desses testes serve como critério de classificação do tipo de afasia que o sujeito porta. [...] Apesar das correlações estatísticas que se podem estabelecer no estudo empírico entre tais sintomas e determinados tipos de lesão cortical, deve-se advertir para os cuidados que merecem tais procedimentos classificatórios. É claro que, para certos propósitos, os testes servem ao diagnóstico tipológico, mas talvez só ao diagnóstico. O fato de um sintoma ou um conjunto de sintomas permitirem uma classificação correta não assegura a via explicativa do fenômeno descrito. Observando os resultados dos sujeitos em tarefas específicas não se têm as indicações relevantes para a compreensão dos processos envolvidos e, conseqüentemente, não se têm pistas para a reelaboração de suas dificuldades. (COUDRY, 1988 [1986], p. 9).

Novaes-Pinto (2011, 2012) aponta que o trabalho de Coudry promoveu mudanças substanciais em relação aos estudos afasiológicos tradicionais e contribuiu decisivamente para uma melhor compreensão do funcionamento da linguagem e das variações individuais nas afasias, influenciando também as práticas clínicas em muitos centros de formação e de atuação fonoaudiológica no Brasil. Grande parte das reflexões teóricas e metodológicas no campo deriva de estudos longitudinais de casos. Essa metodologia permite avaliar os sujeitos ao longo do processo de (re)organização da linguagem, principalmente com relação às estratégias alternativas de significação que “permitem a eles voltar a participar do jogo da linguagem” (COUDRY, 1988 [1986]).

A seguir, passamos para o próximo item de nossa reflexão, considerando os dois conceitos apresentados até aqui – *subjetividade* e *indeterminação* da linguagem – que são apagados ou colocados em segundo plano pela neuropsicologia e neurolinguística tradicionais, com o objetivo de classificar os sujeitos nas categorias clínicas.

2. Categorias clínicas: o apagamento das diferenças individuais no estabelecimento de modelos teóricos

Nossa concepção do sistema nervoso como uma espécie de máquina ou computador é radicalmente inadequada e precisa ser suplementada por conceitos mais dinâmicos, mais vivos
(SACKS, 1997).

Segundo Foucault (1998 [1963]), desde a Grécia antiga existe a necessidade de classificar os fenômenos patológicos. O conceito de “categoria clínica” está intimamente relacionado ao de “síndrome”, ambos definidos a partir da constatação de um conjunto de *sinais* ou *sintomas* co-ocorrentes, em geral determinados estatisticamente. Segundo o autor, o objetivo da clínica é categorizar; descobrir qual é a doença que está acometendo o indivíduo e onde ela se localiza “sob sua pele”. O autor faz uma crítica à descrição das doenças como sendo uma “coleção de sintomas”, como uma forma de se alcançar uma “verdade”. A semiologia seria o inventário desses sintomas, organizados ou re-categorizados e reflete as condições da produção do conhecimento e das crenças de uma determinada sociedade, ou seja, depende da “vontade de verdade de uma época”, fortemente marcada pela relação entre *ver* e *dizer*. Essa abordagem dos fenômenos orgânicos e psicológicos, segundo Foucault (1998), evidencia a preocupação classificatória e nominalista dos estudos desenvolvidos na prática da medicina nos séculos XVIII e XIX.

Novaes-Pinto (1999) dedicou-se ao estudo crítico das categorias clínicas e destacou o desprezo às variações individuais na sua compreensão. Quando os resultados estatísticos começaram a enfraquecer os modelos componenciais/modulares vigentes, muitos abandonaram o estudo de fenômenos afasiológicos alegando que: “as extremas variações encontradas entre os casos e, principalmente, no interior de um mesmo caso, tornavam a categoria clínica do agramatismo e por extensão todas as outras categorias clínicas sem importância teórica” (NOVAES-PINTO, 1999, p. 84). Segundo a autora, para compreender por que a variação na co-ocorrência de sintomas coloca grandes problemas aos modelos, é necessário rever alguns dos princípios que guiam tanto a definição de *síndrome* como a concepção de *linguagem*. Entre a inclusão de critérios subjetivos e os modelos abstratos, a neuropsicologia optou (e ainda continua optando) por salvar os modelos.

3. Variações individuais nos processos linguístico-cognitivos no envelhecimento normal e patológico

A doença é a perturbação de um equilíbrio, de uma harmonia. Não está em uma parte do homem, mas sim em todo o homem. [...] A doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia; ela é também – e, talvez, sobretudo – o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio (CANGUILHEM, 1995 [1943], p. 19).

O tema do envelhecimento tem interessado, há muito tempo, a diversas áreas do conhecimento: filosofia, sociologia, antropologia, educação e, mais recentemente,

também à linguística. Uma das discussões mais presentes nos estudos diz respeito à terminologia adequada ou “politicamente correta” para se referir a essa fase da vida (OLIVEIRA; NOVAES-PINTO, 2014; NOVAES-PINTO; OLIVEIRA, 2015). Ser *velho* é uma noção relacionada frequentemente à decadência e à incapacidade (PRETI, 1990). Nas sociedades capitalistas, significa pertencer à categoria de pessoas não-produtivas (PEIXOTO, 2008; NOVAES-PINTO, 2008).

Neste primeiro tópico da seção, serão abordadas questões relativas às categorias (terminologias) linguístico-cognitivas que dizem respeito ao envelhecimento, calcadas em dicotomias como *terceira idade* e *melhor idade*, *idoso* e *velho*, *senilidade* e *senescência*.

3.1. O envelhecimento *normal* e suas categorias⁴

It is very nice being an aged individual; however, it is very bad being and old one. (Victor Hugo)

Segundo Peixoto (2008), o termo “idoso” começou a ser mais comumente utilizado a partir do final da década de 60, influenciado pela legislação e pelos documentos que chegavam da França. Embora já fizesse parte do vocabulário português e pudesse ser utilizado como sinônimo de “velho”, denotava maior respeito do que o segundo termo. O autor afirma que há evidências, em textos escritos, de que os termos não eram sinônimos de fato, pois estavam fortemente vinculados às diferentes classes sociais. Enquanto “velho” se referia a indivíduos pobres, “idoso” se referia a pessoas de classes mais altas (PEIXOTO, 2008; NOVAES-PINTO; OLIVEIRA, 2015).

Outro par de termos aparentemente neutros, mas também relacionado às diferentes esferas sociais, é “terceira idade” e “melhor idade”. Enquanto o primeiro parece descrever naturalmente o período que vem após a idade adulta e que marca o final da vida produtiva, “melhor idade” ou “idade dourada” se refere a uma suposta qualidade de vida que poucos indivíduos podem usufruir após a aposentadoria – viajar, se exercitar e socializar, por exemplo. Novaes-Pinto (2008) aponta para as incongruências de se utilizar os termos “melhor idade” (ou “idade dourada”) para se referir à maior parte da população que, em geral, não usufrui de um processo de envelhecimento com qualidade de vida, respeito e dignidade (OLIVEIRA; NOVAES-PINTO, 2014; NOVAES-PINTO; OLIVEIRA, 2015). Beauvoir (1990, p. 62, tradução nossa) faz uma crítica muito dura às sociedades sobre a forma como são tratados os indivíduos idosos e como as categorias linguísticas estão relacionadas aos fatores sociais. Em seu livro *Old Age*, ela se refere à categoria “*last age*” – última idade –, que revela o mais profundo abismo entre “um punhado de indivíduos privilegiados, capazes de viver a vida, e a grande maioria dos homens⁵”. Ao envelhecerem, “os indivíduos são condenados – se não à miséria completa –, à pobreza, moradia desconfortável e solidão, o que lhes dá um senso de decadência e ansiedade generalizada” [...] Esse sofrimento impacta o corpo e pode causar doenças mentais, como um produto do sistema (BEAVOIR, 1990, p. 62). Nossa sociedade, assim, afirma a autora, é criminosa com relação ao tratamento dado aos idosos; o envelhecimento

⁴ Para um tratamento mais aprofundado desta questão, ver Novaes-Pinto e Oliveira (2015) e Peixoto (2008), autor que analisa o par “velhice” ou “terceira idade” e termos pejorativos como “velhote”.

⁵ No original: “a handful of privileged individuals, able to live life and the vast majority of men”.

denuncia a falência de nossa inteira civilização.

Uma outra questão diz respeito ao fato de que a passagem da vida adulta para o período da velhice é regulada juridicamente. Segundo Minayo (2005), a Constituição Brasileira (1988), a Política Nacional para o Idoso (1994) e o Estatuto do Idoso (2003) consideram *idosos* os indivíduos acima de 60 anos de idade, enquanto em países desenvolvidos essa idade é de 65 anos. Segundo Minayo (2005), trata-se de uma decisão dos governos para regular pensões e aposentadorias. O envelhecimento, como todos os demais ciclos da vida, é uma construção político-social que tem a ver com o poder e a distribuição do poder.

Uma última dicotomia a que se pode recorrer, para caracterizar os processos de envelhecimento, que contrapõe o *normal* ao *patológico* é *senescência* e *senilidade*. Estes termos estão associados, respectivamente, com a ausência ou presença de condições patológicas. Enquanto o primeiro – *senescência* – se relaciona às mudanças fisiológicas e biológicas nos organismos que são comuns a todos os indivíduos – embora deva-se considerar a grande diversidade, influenciada também por fatores sócio-histórico-culturais – *senilidade* é um termo comumente usado para se referir ao processo de envelhecimento em sujeitos comprometidos por doenças (LOURENÇO; MASSI, 2011; NOVAES-PINTO; OLIVEIRA, 2015). Não é raro, entretanto, ouvir este termo usado de forma pejorativa e até mesmo irônica, por exemplo, quando se quer dizer que alguém fala algo que não faz sentido: *Fulano* está senil. Isso deixa entrever, como afirma Mazuchelli (2017), que o discurso sobre os idosos está prenhe de estereótipos e mitos que revelam os preconceitos contra essa população. Nas palavras da autora (MAZUCHELLI, 2017, no prelo), “características que podem ser associadas a diferentes segmentos etários da população passam a ser *marcas* de envelhecimento e *sintomas* de uma patologia (de uma alteração, de um déficit, de um declínio)”.

Segundo Novaes-Pinto (2008, p. 19), “quando o papel social do idoso se altera com a perda do *status* social em um determinado momento de sua vida, características de sua linguagem passam a ser também recusadas ou tidas até como *sintomas* de uma patologia”⁶. O envelhecimento é, em diferentes graus, acompanhado por sinais físicos, fisiológicos e neuro/psicológicos. Doenças crônicas podem ser desenvolvidas ou acentuadas (hipertensão arterial, diabetes) e desencadear eventos agudos, como o infarto ou o AVC. Este, por sua vez, pode gerar afasias e outros problemas cognitivos. Não se pode negar, assim, a correlação entre o envelhecimento e eventos patológicos, embora esses eventos ou sintomas possam estar presentes também em sujeitos jovens e podem ser concebidos como parte de uma normalidade, especialmente quando se constata que, em muitas sociedades, a expectativa de vida está aumentando. Fala-se, hoje, da quarta idade (cerca de 80 anos) e da quinta idade (para os que ultrapassam os 100 anos). Podemos questionar se, nesses casos, alguns sinais ou sintomas (surdez, fraqueza nas pernas, perda da lucidez, dificuldade na articulação da linguagem e da adequação pragmático-discursiva, dentre outros) não seriam da ordem do normal, considerando-se uma *média típica* (não aritmética), segundo Canguilhem (1995). Qual seria o limite, afinal, para que um *sinal* seja considerado *sintoma* da doença ou relativa à normalidade?

⁶ Isso chega a ser um paradoxo, como afirmam Novaes-Pinto e Oliveira (2015), uma vez que ser “idoso” ou “velho” é o destino *natural* de todos os seres humanos. Os autores refletem sobre as regras que regem a relação entre pais e filhos, nas mais diversas sociedades, desde a antiguidade, e que muitas vezes culmina em violência física e/ou psicológica da parte dos filhos.

Uma categoria clínica recentemente criada é a de “declínio cognitivo leve”, que consiste na presença de alguns sinais de *senilidade* (problemas de memória, certa desorientação espacial etc), sem comprovação em neuroimagem ou por meio de testes neuropsicológicos. Essa tem sido uma das categorias mais estudadas atualmente na neuropsicologia para se referir a uma fase de “passagem”, que não é súbita, mas que faz parte da vida – assim como a puberdade, que consiste de mudanças físicas e psicológicas que ocorrem gradualmente e que está sujeita às variações individuais, que são dissolvidas quando se trata da regulação do curso da vida, do nascimento à morte (DEBERT, 2008). A autora afirma que os critérios de idade cronológica são impostos pelas sociedades para determinar deveres e direitos dos cidadãos. Fortes (1984) enfatiza que a idade cronológica seria irrelevante, a não ser pelo discurso jurídico.

Segundo Debert (2008), estudos etnográficos revelam que em todas as sociedades há a presença de algum tipo de classificação para as idades, embora a idade não explique, por si só, o comportamento humano. Lembra que os processos biológicos são construídos simbolicamente e têm rituais que definem as fronteiras entre estágios que não são necessariamente os mesmos em todas as sociedades. Não apenas o desenvolvimento biológico, mas também os ciclos individuais de vida e de maturidade devem ser levados em consideração para analisar a capacidade do sujeito para realizar tarefas. Concluindo, o envelhecimento pode ser uma experiência bastante distinta nas diferentes sociedades e entre os indivíduos de uma mesma sociedade. Isso é coerente com a neuropsicologia luriana, fundada sobre os postulados de Vygotsky, com relação ao conceito de “extra-cortical”, e explica como a experiência individual, a relação do sujeito com a cultura e com o *outro* constitui o sujeito, assim como constituiu a espécie humana, do ponto de vista filogenético.

3.2. Cada caso é um caso

Damásio (1997), no artigo em que sintetiza o avanço obtido nas pesquisas na década do cérebro, ressalta que as descobertas não podem ainda explicar a maior parte das variações individuais entre sujeitos e as variações observadas na produção de um mesmo sujeito, nem sua relação com os fatores sociais, históricos e culturais que são constitutivos da linguagem e da cognição humana. Segundo Novaes-Pinto (1999), isso se deve a um *descompasso* entre postulados teóricos e escolhas metodológicas. Ao mesmo tempo em que se busca compreender o cérebro *em funcionamento*, os estudos neuropsicológicos se utilizam exclusivamente de instrumentos artificiais, como os testes metalinguísticos, ou mesmo das neuroimagens, cujos resultados também são interpretações estatísticas.

Sacks (1997), por outro lado, observava seus pacientes nas mais variadas situações de vida: no trabalho, nas interações familiares e sociais. Alguns de seus casos foram pesquisados durante anos, o que lhe permitiu uma sensibilidade para perceber as variações entre os casos dentro de uma mesma síndrome. Seus estudos são relatados na forma de narrativas, um gênero essencial que resulta das pesquisas qualitativas. Sacks (1997) afirma que não se pode reduzir um fenômeno a fatores biológicos ou psico-sociais e morais. Há que se considerar, diz ele, “uma perspectiva interior, existencial, da própria pessoa afetada” (SACKS, 1997, p. 85), para uma visão mais totalizante da doença.

Outro aspecto relevante da pesquisa qualitativa é a opção por estudos de casos, que têm ajudado a construir e a solidificar as teorias linguísticas nas afasias. Miceli (2001, p. 658) enfatiza a contribuição dada por estudos de casos à pesquisa neuropsicológica,

quando afirma que: “muito do progresso teórico na Neurologia e na Neuropsicologia das afasias resulta dos estudos detalhados de casos individuais de sujeitos afásicos”. Segundo ele, os estudos de casos se constituem como “um instrumento heurístico poderoso na Neurologia/Neuropsicologia, e com o tempo eles têm provido um impressionante corpo de evidências, demonstrando a complexa arquitetura do sistema linguístico⁷”. Kearns (1999) acredita que os estudos de casos sejam, hoje, amplamente aceitos na comunidade científica como instrumento legítimo para investigar questões clinicamente relevantes sobre a afasia. Com esses estudos, aprendemos a discutir nossos métodos e dados dentro de parâmetros científicos conhecidos. O autor enfatiza que não foi fácil fazer outros cientistas compreenderem, aceitarem e respeitarem nossos métodos e resultados, que diferem daqueles obtidos em condições experimentais, com grupos de sujeitos.

Antes de finalizar, trazemos alguns dados de episódios dialógicos, que deixam entrever alguns dos aspectos subjetivos da relação dos sujeitos com a afasia (marcados com negrito na transcrição)

O primeiro dado, dividido em 1 A e 1 B são do mesmo sujeito

Dado 1: Variações intra-individuais – sujeito P

Dado 1 A) Contexto de produção: Coudry (1988, p. 136-137) estava mostrando a P algumas fotos de revistas. Havia uma em que um carro estava parado em um posto de gasolina, ao lado de uma bomba, sem o motorista. O frentista estava limpando o para-brisa com um tecido.

Turno	Sujeito	Enunciado Verbais	Enunciados não-verbais/observações
01	Imc	<i>O O que o homem está fazendo no carro?</i>	Mostrando a figura a P.
02	P	<i>Gasolina.</i>	
03	Imc	<i>Mas ele não está pondo gasolina.</i>	P olha atentamente a figura.
04	P	<i>Vidros, certo?</i>	
05	Imc	<i>Tem só um vidro, certo? O que ele está fazendo?</i>	
06	P	<i>É [...] vidros.</i>	
07	Imc	<i>E o que ele está fazendo?</i>	
08	P	<i>Poeira, poeira</i>	P faz um gesto circular com a mão, indicando a ação de limpar o vidro.
09	Imc	<i>O que ele está fazendo? Lim...</i>	Imc dá o prompting para “limpando”
11	P	<i>[...]</i>	
12	Imc	<i>Limp...</i>	Estendendo o prompting
13	P	<i>Piando... limando... limpando...</i>	

⁷ Nas palavras de Miceli (2001, p. 658), eles representam “a powerful heuristic tool in cognitive Neurology/Neuropsychology, and with time they have provided an impressive body of evidence, demonstrating the complex architecture of the linguistic system” (Tradução nossa).

Dado 1 B) Contexto de produção: Conversávamos com os sujeitos afásicos sobre o que tinham feito no final de semana.

1	Iem	<i>E aí, o que o sr. fez no final de semana?</i>	Dirigindo-se a P
2	P	<i>Olavo, Ordália e eu fomos a São Paulo, fazer compras no shopping</i>	

Os dados 1 A e 1 B, acima, ilustram as diferentes produções de um mesmo sujeito. P, com afasia não-fluente, seria considerado um agramático pelas características de sua fala, pelas dificuldades que apresenta com as palavras funcionais e por seu estilo telegráfico, especialmente presentes em 1 A. Entretanto, vemos que em 1 B ele apresenta um enunciado com todos os termos da oração presentes, o verbo flexionado no passado, as marcas de número (fomos) e plural (compras). Dados como este desafiam a semiologia afasiológica e os modelos componenciais que atribuem o agramatismo a comprometimentos sintáticos seletivos, como falhas na “competência” linguística. Em outras palavras, relacionando a produção diretamente ao que o sujeito teria perdido da gramática da língua. Nespoulos (1997) é um autor que também critica esta teoria, de falha na competência, justamente pela observação de dados de um mesmo sujeito que ora produz as palavras funcionais e/ou morfemas flexionais, ora os substitui e ora os omite.

Dado 2: Variações inter-individuais

Contexto da produção do dado: A Investigadora EM (Iem) conversa com os sujeitos afásicos sobre a atitude de se esforçar para se fazer entender, apesar de suas dificuldades.

Turno	Sujeito	Enunciado Verbais	Enunciados não-verbais/observações
01	CL	<i>Eu não sei falar, eu falo muito pouco... Quando eu falo dá pra entender, mas faço força pra eu falar, mexe aqui... um grande esforço// Agora eu fujo de festa... fujo de tudo... eu fui agora... né... no... aniversário de dois netinhas... bisnetas // Eu, faz... esse nome, eu num guardo.</i>	faz gesto sobre o peito indicando que A fono ajuda: “Gabriela e Laís”//
02	Iem	<i>Fala um pouco mais sobre esta conduta da senhora... procurar não ir às festas? A senhora fez tudo pra não ir na festa delas?</i>	
03	CL	<i>Eu fui... fui no aniversário e até escrevi pra ela... Não ir porque ninguém sabe que eu tenho assim... e vão falar comigo e eu não posso responder, então...</i>	aponta para a fono, que sabia sobre a festa
04	Iem	<i>Talvez a senhora não queira, mas a senhora pode...</i>	
05	CL	<i>Eu respondo mas fica mal pra mim assim. Acho que não gosto... Agora casou a neta da minha irmã, eu não fui.</i>	
06	Iem	<i>A senhora não quer se expor, falando dessa maneira, não é isso?</i>	

Turno	Sujeito	Enunciado Verbais	Enunciados não-verbais/observações
07	CL	<i>Eu não quero expor porque vem conversar comigo e eu não posso responder direito né, então... prefiro não ir... [...] Mas eu fui numa festa que houve agora. Então eu procurei ficar perto de uma senhora velha que sabia que eu tava doente... eu falei só com ela. Com os outros não falei. Eu fui cumprimentar as crianças, dei presente, mas não falei... com ninguém.</i>	
08	Iem	<i>Sr. SP também?</i>	Se direcionando a outro senhor afásico
09	SP	<i>O... o único lá... lá... baile... isso eu vô lá e... minha mulher... o filho vai lá..., mas festa... Eu não gosto... para que... agora... agora...</i>	
10	Iem	<i>Quando o senhor tá com os amigos, a família...</i>	
11	SP	<i>Aí tá certo. Mas.... Fala um pouco, mas... depois... “esqueci”!</i>	faz um gesto com a mão, próximo à boca, indicando que as palavras não saem. Em discurso direto
12	CL	<i>Quando a gente quer falar alguma coisa e não fala, então...</i>	
13	SP	<i>Num sei... então... vai lá.... fala “si, si, no, no, si, si...”</i>	Usa o discurso direto indicando que acaba apenas concordando com os outros
14	SI	<i>Eu falava, antes, sem parar, agora eu não falo mais.</i>	Uma outra senhora afásica, japonesa, entra no diálogo para confirmar o que CL e SP estão dizendo
15	CL	<i>Ela fala e todo o mundo sabe o que ela tá falando, mas... eu, pra falar outras coisas, não posso falar</i>	Indicando SI.
16	SP	<i>Ela vai... fala todo todo todo...</i>	Apontando para sua própria cabeça... novamente referindo à palavra que não vem.
17	CL	<i>Eu falo, sim, mas muitas coisas eu não posso falar [...] mas eu entendo... tudo que você fala, eu entendo.</i>	Direcionando-se à interlocutora Iem
18	SP	<i>Justamente...</i>	Concordando com CL.
19	CL	<i>Eu consigo falar, mas é muita dificuldade pra mim [...]. Eu falava muitas coisas.</i>	
20	Iem	<i>Falava melhor, com mais desenvoltura...</i>	
21	CL	<i>Mas é muito difícil eu falar assim, né, eu falo e... entendo... porque eu tenho... eu tinha voz boa... pra entender e agora não... fico fazendo força e não falo direito...</i>	
22	Iem	<i>Mas fala melhor do que falava antes, quando teve o AVC!</i>	
23	CL	<i>Eu não sabia nada... mas agora eu sei... muitas coisas... mas eu sei muito mais do que eu sabia agora... quando eu fiquei doente, eu não sabia nenhuma coisa...</i>	

O episódio, dentre muitas questões acerca das afasias, deixa entrever uma das características responsáveis pela grande variação entre os casos: a relação do sujeito com a sua condição afásica. CL tem uma afasia fluente, enquanto a afasia de SP é não-fluente. Os dois sujeitos revelam como se comportam em situações sociais. CL compara sua linguagem atualmente com a que tinha antes do AVC (turnos 1, 15, 17, 19, 21 e 23). Tinha sido professora e certamente dominava diversos gêneros discursivos. Apesar de os outros dizerem que ela continua falando, ela avalia negativamente sua produção (turnos 5 e 7). Segundo CL, está melhor agora do que quando ficou afásica, mas antes era bem melhor. Essa avaliação justifica porque ele prefere retirar-se das interações sociais. Prefere não ir às festas, como afirma no turno 1: *Agora eu fujo de festa... fujo de tudo. Ou fica perto de alguém que sabe que ela está doente: Mas eu fui numa festa que houve agora. Então eu procurei ficar perto de uma senhora velha que sabia que eu tava doente... eu falei só com ela. Com os outros não falei. Eu fui cumprimentar as crianças, dei presente, mas não falei... com ninguém* (turno 7).

SP vai concordando com CF, sobre a dificuldade para se fazer compreender. Sua afasia é extremamente severa, mas mesmo assim ele se coloca como sujeito nos turnos interacionais, embora afirme que em algumas situações se limita a concordar ou discordar do que lhe dizem, sem entretanto poder argumentar defendendo um ponto de vista (9, 11, 13 e 16).

É interessante notar que também SI, uma senhora japonesa que quase não falava nas sessões do CCA, também concorda com CL, ao afirmar, no turno 14: ***Eu falava, antes, sem parar, agora eu não falo mais.***

4. Questões de natureza ética: o ato responsável

A opção teórico-metodológica que assumimos no estudo de processos de envelhecimento normal ou patológico nos levou a considerar, também, a complexidade do conceito de *ato ético e responsável* (BAKHTIN, 2010; SOBRAL, 2005; FARACO, 2009), não por sua aplicação direta a alguma instância de análise, mas porque sintetiza uma postura com relação ao *agir na vida*, que abrange também nossas atividades de docência e nas pesquisas e as escolhas teórico-metodológicas que devemos fazer ao longo do percurso. As reflexões são inspiradas por vários autores de vertentes sócio-históricoculturais, com destaque para as produções do Círculo de Bakhtin. Segundo Faraco (2009), os primeiros escritos do círculo pautaram as reflexões sobre linguagem, dialogia, alteridade e ética.

Segundo Bakhtin (2010), cada sujeito é responsável e deve responder por seus atos. A ética, afirma o autor, é um conjunto de obrigações e deveres concretos, sendo que o ato de pensar é o mais fundamental compromisso humano. A esse respeito, Novaes-Pinto (2011) diz que essa afirmação de Bakhtin “nos move; nos desloca de posições possivelmente mais cômodas” e conclui que “Acomodar-se em uma forma de pensar, repetindo o que se faz numa certa abordagem teórico-metodológica, ou porque é mais aceita numa comunidade científica, ou porque tem mais prestígio não pode ser considerado ético, nem tampouco responsável”.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir da versão em francês por Maria Emsantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- BEAUVOIR, S. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 fev. 2014.
- _____. *Lei nº 8.842, de 4 de Janeiro de 1994. Política Nacional do Idoso*, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm>. Acesso em: 17 fev. 2014.
- _____. *Lei nº 10.741, de 1 de Outubro de 2003. Estatuto do Idoso*, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm>. Acesso em: 17 fev. 2014.
- CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1995.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988 [1986].
- DAMÁSIO, A. What a difference a decade makes. *Current Opinion in Neurology*, Iowa, U. S. A: *Rapid Science Publishers*, v. 20, p. 177-178, 1997.
- 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.
- DEBERT, G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo – As Ideias Linguísticas do Circulo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998 [1963].
- _____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995 [1969].
- FORTES, M. Age, generation, and social structure. In: KERTZER, D.; KEITH, J. (Ed.). *Age and Antropological theory*. Ithaca: Cornell University Press, 1984.
- FRANCHI, C. *Hipóteses para uma análise funcional da linguagem*. 1977. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1975.
- GAMBURGO, L. *Envelhecimento e linguagem*. Um estudo da linguagem como prática dialógica e social em idosos. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

- 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.
- KEARNS, K. Qualitative research methods in aphasia: a welcome addition. *Aphasiology*, v. 13, n. 9-11, p. 649-650, 1999.
- LOURENÇO, R. C.; MASSI, G. *Linguagem e Velhice*: Considerações acerca do papel da escrita no processo de envelhecimento. Curitiba: Juruá Ed., 2011.
- LURIA, A. *Neuropsychological studies in aphasia*. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger B. V., 1977.
- LYON, J. A commentary on qualitative research in afasia. *Aphasiology*, v. 13, n. 9-11, p. 681-687, 1999.
- MAZUCHELLI, L. P. A Dificuldade para Encontrar Palavras: inferências a partir da análise qualitativa de entrevistas com sujeitos idosos. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, 2017 (no prelo).
- MECACCI, L. *Conhecendo o cérebro*. São Paulo: Nobel Instituto Italiano di Cultura di São Paulo, 1984.
- MINAYO, M. C. *Violência contra idosos: O avesso do respeito à experiência e à sabedoria*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.
- NERI, A. L. *Envelhecer num país de jovens. Significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- _____. *Maturidade e Velhice. Trajetórias individuais e socioculturais*. Campinas: Papirus Ed. 2001.
- NERI, A. L.; DEBERT, *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papirus Ed., 1999.
- NESPOLOUS, J. L. A contribuição das ciências cognitivas – e, particularmente, da Psicolinguística cognitiva – ao estudo das alterações de linguagem ou "do descritivo ao interpretativo". In: RODRIGUES, N.; MANSUR, L. *Temas em Neuropsicologia*, Série de Neuropsicologia, v. 1, p. 19- 37, 1997.
- OLIVEIRA, M. V. B.; NOVAES-PINTO, R. C. On the relation between memory and language from a historical-cultural perspective in neurolinguistics. *Southern Semiotic Review*, v. 4, p. 1-15, 2014.
- NOVAES-PINTO, R. C. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.
- _____. Preconceito linguístico e exclusão social nas chamadas patologias de linguagem. *Avesso do Avesso: Revista de Educação*. FAC-Araçatuba, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 8-36, 2008.
- _____. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 40, p. 966-980, 2011.

_____. A social cultural-approach to aphasia: contributions from the work developed at a center for aphasic subjects. In: TAN, Ū. (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.

NOVAES-PINTO, R. C.; OLIVEIRA, M. V. B. Uncovering hidden meanings in legal discourse on the elderly: a semioethical perspective. *Semiotica* (online), p. 1-21, 2016.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. A semiologia das afasias. In: MANCOPES, R.; SANTANA, A. P. (Org.). *Perspectivas na clínica das afasias: o sujeito e o discurso*. São Paulo: Editora Santos, 2009a. p. 18-40.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. Semiologia das afasias: uma discussão crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 22, v. 3, p. 413-421, 2009b.

OLIVEIRA, M. V. B.; NOVAES-PINTO, R. C. On the relation between memory and language from a historical-cultural perspective in neurolinguistics. *Southern Semiotic Review*, v. 4, p. 1-15, 2014.

PEIXOTO, C. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: MORAES, M.; BARROS, L. (Org.). *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.

SACKS, O. *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. 6 tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A construção do pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 30/08/2016

Aprovado em: 29/11/2016

Produção de parafasias e paralexias e sua relação com as “Dificuldades de Encontrar Palavras” (*Word Finding Difficulties*)

Thalita Cristina Souza Cruz

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
thalita.souza.cruz@gmail.com

Diana Michaela Amaral Boccato

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1800>

Resumo

Este artigo resulta de duas pesquisas abrigadas pelo Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias (GELEP), desenvolvidas em nível de Doutorado e de Mestrado e visa discutir as dificuldades de encontrar palavras e sua relação com as parafasias e as paralexias. Esses fenômenos linguístico-cognitivos dão visibilidade aos processos de seleção e organização semântico-lexical e estão frequentemente relacionados às afasias. Caracterizam-se como a substituição de uma palavra pretendida por outra, em contextos orais (parafasia) e de leitura (paralexia). Pesquisas desenvolvidas no âmbito da neurolinguística enunciativo-discursiva (NOVAES-PINTO, 2009, 2014; NOVAES-PINTO; SOUZA-CRUZ, 2013; SOUZA-CRUZ, 2014) evidenciam que as trocas semântico-lexicais são recorrentes em enunciados de sujeitos com afasia fluente e não-fluente e estão relacionadas às “Dificuldade de encontrar palavras”.

Palavras-chave: parafasia; paralexia; Dificuldade de Encontrar Palavras (WFD); neurolinguística.

Paraphasia, paralexia and their relationship with Word Finding Difficulties

Abstract

This paper results from two researches developed in both Doctorate and Masters Levels in Group of Studies of Language in Aging and Pathologies (GELEP). This paper's purpose is to discuss the Word Finding Difficulty and the relationship between paraphasia and paralexia. These linguistic-cognitive phenomena provide visibility to the lexical-semantic selection and organization procedures and are frequently associated with aphasia. These phenomena are characterized by the replacement of the intended or target word for another, being so that paralexias occur during the reading process, while paraphasia is the oral exchange of words. Recent researches developed in the context of enunciative-discursive Neurolinguistics (NOVAES-PINTO, 2009, 2014; NOVAES-PINTO; SOUZA-CRUZ, 2013; SOUZA-CRUZ 2014) reveal that lexical-semantic paraphasias are constant in the wording of individuals with fluent aphasia or not and are related to Word Finding Difficulties.

Keywords: paraphasia; paralexia; Word Finding Difficulty (WFD); neurolinguistics.

Produção de *parafasias* e de *paralexias*: conceitos básicos para o estudo das dificuldades para encontrar palavras

Este artigo resulta do diálogo entre duas pesquisas realizadas no âmbito do GELEP – Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias (CNPq/IEL/Unicamp) – e tem como objetivo discutir a relação entre as dificuldades de encontrar palavras e a produção de parafasias e paralexias, fenômenos neurolinguísticos intimamente relacionados com os processos de seleção e organização semântico-lexical.

A dificuldade de encontrar palavras – muitas vezes referida como WFD, do inglês *Word Finding Difficulties* – é um fenômeno muito comum na linguagem humana, em geral, mas que é ainda mais presente nos enunciados de sujeitos com patologias que afetam a linguagem (afasias, demências, etc.). Trata-se de situações em que não conseguimos “encontrar” a palavra desejada durante os processos de produção oral, fenômeno que pode vir ou não acompanhado da sensação de que sabemos qual é a palavra que se quer; a sensação de que estamos com a palavra “na ponta da língua” (ToT – *Tip of the tongue phenomenon*). Nestes casos, é muito comum que, ao tentar produzir a palavra desejada, produza-se outra relacionada a ela por algum tipo de enlace, o que caracteriza outro fenômeno: a produção de parafasias. Vale dizer que, em alguns casos, a depender da dificuldade enfrentada pelo sujeito, este desista de produzi-la ou mesmo que crie circunlóquios para “driblar” sua dificuldade de produção.

Uma das principais diferenças entre a produção de trocas em sujeitos afásicos e sujeitos não-afásicos é a autonomia para reestruturar os enunciados: enquanto o sujeito não-afásico consegue, na maior parte do tempo, reorganizar seu discurso, os sujeitos afásicos apresentam uma maior dependência de seu interlocutor para chegar ao seu “querer-dizer” (COUDRY, 1988; NOVAES-PINTO, 1999; SOUZA-CRUZ, 2013).

Tradicionalmente, as parafasias são descritas como a troca de uma palavra (ou som) que se deseja produzir – palavra/som-alvo – por outra palavra ou som efetivamente produzido oralmente. Apesar de estarem associadas às afasias fluentes, algumas pesquisas têm mostrado que elas podem estar presentes também em enunciados de sujeitos com afasias *não fluentes* (NOVAES-PINTO; SOUZA-CRUZ, 2012; NOVAES-PINTO, 2009; SOUZA-CRUZ, 2013, 2015). Já as *paralexias* caracterizam-se por serem trocas que ocorrem em contextos de *leitura*, relacionando-se, portanto, aos fenômenos de substituição na produção oral (*parafasias*) e na produção escrita (*paragrafias*). Apesar de também serem observáveis na linguagem cotidiana (não patológica), esses fenômenos são mais recorrentes em enunciados de sujeitos com patologias que afetam a linguagem, em especial nas afasias.

Levando em conta os contextos de avaliação, a produção de paralexias pode fornecer, com mais segurança, pistas para a compreensão dos processos semântico-lexicais; ou seja, as relações entre a palavra-alvo e a palavra produzida. Isso se dá uma vez que o pesquisador sabe quais são as palavras escritas e quais foram as efetivamente produzidas pelo sujeito (BOCCATO, 2016).

Com relação aos contextos de leitura, há a possibilidade de que, na maior parte dos contextos, o funcionamento se dê a partir da compreensão mais global dos sintagmas – uma unidade em relação ao seu contexto maior. Assim, tem-se que a leitura de uma palavra não é feita linearmente, letra por letra ou sílaba por sílaba, mas sim ancorada nas

unidades precedentes e nas que a sucedem, o que permite ao sujeito selecionar a unidade por seu sentido.

Tanto as parafasias quanto as paralexias são classificadas de acordo com a natureza da relação entre a palavra-alvo e a palavra produzida, nos seguintes subtipos: i) fonético-fonológicas: quando há a troca de um som por outro (exemplo); ii) semânticas: quando há clara relação semântica entre as palavras; e iii) parafasias literais: quando não há relação semântica aparente entre as palavras. Souza-Cruz (2013) discute a imprecisão desta classificação, uma vez que as relações semânticas, apesar de em alguns casos não serem claras à primeira vista, possam ser observadas pelo contexto de produção da palavra.

Podem ocorrer também parafasias mistas, quando há tanto uma relação semântica quanto a presença de enlaces sonoros. Segundo Luria (1986), sempre há uma motivação semântica entre a palavra-alvo e a produzida, muitas vezes por enlaces afetivos, o que se confirma pelas análises qualitativas de trabalhos realizados por Novaes-Pinto (2009), Novaes-Pinto e Souza-Cruz (2012); Souza Cruz (2013) e Boccato (2016).

Com isso, a importância dos estudos qualitativos fica ainda mais evidente, já que a trajetória de uma análise qualitativa fornece ao pesquisador ferramentas que permitem a investigação dos fenômenos linguísticos como em um filme em câmera lenta. Assim, emerge a possibilidade de ocorrer uma apreensão mais elucidativa das minúcias que compõem os processos de significação, levando em conta uma perspectiva dialógica, na qual os indivíduos atuam como coautores dos processos de construção do sentido, como será visto a seguir.

A abordagem neurolinguística das parafasias e das paralexias

A Neurolinguística discursiva, abordagem que tem sido desenvolvida desde o final da década de 1980, a partir da tese de doutorado de Coudry (1986), posteriormente publicada em livro¹, vem discutindo os fenômenos linguístico-cognitivos como os aqui abordados, e é respaldada pela visão sociocultural do funcionamento da linguagem e do cérebro. A área tem optado por abordagens metodológicas qualitativas, que discutem esses fenômenos a partir de contextos efetivos de comunicação.

Fenômenos linguístico-cognitivos que ocorrem nas patologias de linguagem têm se mostrado um ótimo expediente para o estudo da relação linguagem-cérebro, seja em seu estado “normal”, seja em estados patológicos, ao exibir “em câmera lenta” processos subjacentes ao funcionamento linguístico que nem sempre podem ser observados na linguagem cotidiana (COUDRY, 1988 [1986]). Com o intuito de ilustrar o funcionamento desses fenômenos e sua relação com a dificuldade de encontrar palavras, apresentaremos três dados de sujeitos afásicos em que a dificuldade de encontrar palavras é observada. O dado 2 ilustra a dificuldade de encontrar palavras observada em um sujeito afásico. Já nos dados 1 e 3, a dificuldade de seleção da palavra desejada leva a exemplos de produção de paralexias e parafasias.

¹ *Diário de Narciso: discurso e afasia* (1988). Para maiores informações, ver bibliografia.

Análise das *parafasias* e *paralexias* em enunciados de sujeitos afásicos

Os dados aqui apresentados foram extraídos de situações reais de interação entre sujeitos afásicos e não-afásicos, em sessões realizadas no Grupo 3 do Centro de Convivência de Afásicos (CCA – IEL/UNICAMP)².

Segundo Damico et al. (1999), ao optar por uma pesquisa qualitativa das afasias, a partir de dados autênticos e funcionais, o pesquisador tem a possibilidade de apreender tanto os sinais decorrentes de causas orgânicas, quanto os aspectos sociais e culturais do sujeito investigado, o que permite lidar de forma mais adequada com fenômenos complexos.

Essa perspectiva é compartilhada pelos defensores do paradigma microgenético, como proposto por Góes (2000), a partir dos trabalhos de Vigotski. Segundo a autora, esta visão nos permite observar:

[...] indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em um curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (GÓES, 2000, p. 9).

Esse paradigma, segundo Cazarotti-Pacheco (2015), tem sido utilizado em grande parte das pesquisas atuais em neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva. Sintetizando os resultados de uma pesquisa recente da autora sobre a temática, recorreremos à seguinte passagem:

A microgênese vigotskiniana é proposta com vista aos demais domínios genéticos (filogênese, ontogênese e sociogênese), que focalizam o funcionamento linguístico-cognitivo dos sujeitos em todas as dimensões (biológicas, sociais e históricas). Deste modo, a Análise Microgenética possibilita demonstrar que, a partir de dados singulares, podemos inferir sobre o funcionamento da linguagem e sua relação com outros processos cognitivos, tanto na normalidade quanto nas patologias. Pois o sujeito só pode ser compreendido, nesta perspectiva, na sua relação com o signo, particularmente com a linguagem (CAZAROTTI-PACHECO, 2015, p. 21).

Para os objetivos deste trabalho, o paradigma microgenético tem se mostrado a abordagem mais adequada para orientar a análise dos dados e, conseqüentemente, a compreensão dos fenômenos pelos quais nos interessamos.

Dado 1

BS é um jovem afásico com 28 anos de idade, solteiro, com ensino superior incompleto em Logística. Sofreu um AVCi (Acidente Vascular Cerebral isquêmico) em outubro de 2013, passando a apresentar um quadro de afasia predominantemente motora, com a presença constante de parafasias e de paralexias literais e semânticas. Ele participa do Grupo 3 do CCA desde março de 2014.

² O Grupo III do Centro de Convivência de Afásicos (IEL/UNICAMP) é coordenado pela Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto há 10 anos. O CCA também é, além de um laboratório de pesquisa, um dos estágios em Linguagem do curso de Fonoaudiologia da UNICAMP.

BS sempre foi um leitor voraz de livros de ficção, além de se interessar por autores brasileiros consagrados, como Machado de Assis, Lima Barreto, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros. É guitarrista e, antes do episódio neurológico, fazia parte de uma banda de rock. No CCA, buscamos desenvolver com ele atividades musicais e de leitura, promovendo recursos alternativos de significação, para que ele possa continuar exercendo suas atividades como sujeito de linguagem, a partir de atividades que estavam inseridas em seu cotidiano antes do episódio neurológico (COUDRY, 1988 [1986]).

Uma das atividades recorrentes realizada com BS pela pesquisadora, em sessões individuais, é a leitura de diversos gêneros. Este primeiro dado é retirado de uma sessão individual em que a pesquisadora propõe a leitura do poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, retirado do livro “Estrela da vida inteira” (2007, p. 201). Observemos, inicialmente, o poema em sua forma original:

*Vi ontem um bicho(1)
Na imundície do pátio(2)
Catando comida entre os detritos (3)
Quando achava alguma coisa,(4)
Não examinava nem cheirava:(5)
Engolia com voracidade. (6)
O bicho não era um cão,(7)
Não era um gato, (8)
Não era um rato. (9)
O bicho, meu Deus, era um homem.(10)*

Ao ler o poema, diversas paralexias foram produzidas por BS, destacadas por nós em negrito, na versão que se segue:

*Vi ontem um bicho (1)
Na **imensidão** do pátio(2)
Catando comida entre os **estratos**. (3)
Onde parece alguma coisa, (4)
Não examinava nem cheirava:(5)
Engolia com voracidade.(6)
O bicho não era um cão, (7)
Não era um gato,(8)
Não era um rato.(9)
O bicho, **meu senhor**, era um homem. (10)*

Podemos encontrar em todas as trocas que BS realiza uma motivação semântica ou sonora – ou, em alguns casos, semântica e sonora – o que pode nos dar indícios de que essas substituições não acontecem de forma aleatória.

Um leitor que não conheça a versão original do poema e que seja submetido, primeiramente, à versão produzida por BS, muito provavelmente não estranhará o uso das palavras produzidas pelo sujeito, pois as trocas mantêm o sentido geral dos enunciados, deixando entrever as relações semânticas entre as palavras-alvo e as palavras produzidas.

Isoladamente, não há enlaces que expliquem a relação entre algumas palavras-alvo e as palavras que são produzidas em seu lugar. Eles evidenciam-se apenas no contexto mais amplo do significado do poema. Um exemplo é a troca realizada pelo sujeito, no terceiro verso, entre “detritos” e “estratos”. Entretanto, tanto na versão de

Bandeira como na versão produzida por BS, o sentido de “catar coisas entre restos” mantém-se. O mesmo pode ser observado nas trocas de “meu Deus” por “meu Senhor”, no último verso do poema.

A troca de “achava” por “parece”, no quarto verso, também deixa entrever uma relação semântica preservada, ambos os termos dão o sentido de se “ter impressão de algo”. É importante considerar a hipótese de que tenha havido uma troca por semelhança fonológica entre “parece” e “aparece”, mais uma vez mantendo o sentido do verso, que seria o de *encontrar algo que está emergindo no ambiente* onde se dá a ação do poema.

Além da manutenção de sentido, chama a atenção a estabilidade das categorias gramaticais, nas trocas realizadas por BS, sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 1

Palavra-alvo	Palavra produzida	Classe gramatical
Imundície	Imensidão	Substantivos
Detritos	Estratos	Substantivos
Quando	Onde	Conjunções subordinativas
Achava	Parece	Verbos
Meu Deus	Meu Senhor	Locuções interjetivas

Observando mais atentamente, é possível notar que houve também a manutenção do gênero e do número dos substantivos, o que fica claro na substituição de “detritos” por “estratos” (verso 3), ambos do gênero masculino e no plural. Também há a preservação de gênero e número na substituição da locução “Meu Deus” pela locução “Meu Senhor” (verso 10).

Nas primeiras duas paralexias produzidas (os pares “imundície-imensidão” e “detritos-estratos”), apesar da relação fonético-fonológica estar fortemente marcada (com a preservação do som inicial “im” e do som das sibilantes), podemos inferir que há uma relação que preserva tanto o sentido geral dos versos, quanto a métrica e a rima do poema original.

Dado 2

Neste segundo excerto, não observamos a produção de parafasias ou paralexias, mas é possível observar que é apenas com o auxílio da interlocutora que BS consegue chegar a seu *querer-dizer*.

O dado foi retirado de um experimento adaptado da bateria de Luria-Nebraska (1980), conhecido como *Método do quarto excluído*. Neste experimento, é apresentado ao sujeito um conjunto de quatro cartões, cada qual com uma palavra, e pede-se ao sujeito que exclua do conjunto aquele que menos se relaciona com as demais palavras.

Em nossa adaptação, além da exclusão de um dos quatro elementos apresentados, esperava-se que o sujeito pudesse justificar, em uma palavra, sua escolha. No excerto abaixo, são apresentados ao sujeito cartões com as palavras *quadrado*, *triângulo*, *círculo* e *bola* e esperava-se que o sujeito, após retirar a palavra *bola*, pudesse indicar um hiperônimo relacionado aos outros três elementos – no caso, o hiperônimo *Geometria* ou outro conceito a ele relacionado.

Quadro 2

Turno	Interlocutor	Enunciado verbal	Observações quanto à produção do enunciado
1	BS	Quadrado, triângulo, círculo é... um... grupo de... de... Calma aí... Vou explicar... Eu não sei explicar... Eu sei...	
2	Its	Você lembra o termo da escola? Você quase... Em que disciplina você aprende isso aqui? Em que aula?	
3	BS		Fica em silêncio e olha pensativo para Its
4	Its	É na aula de matemática, mas tem um nome específico. Você lembra esse nome específico?	
5	BS		Faz sinal de “não” com a cabeça
6	Its	Fugiu a palavra?	
7	BS	É... Está... Está na ponta da língua, mas não sai.	Abaixa a cabeça pensativo
8	Its	Você lembra com que letra começa?	
9	BS		Desenha a letra G na mesa
10	Its	G? Ge...o...	E
11	BS	Geometria?	
12	Its	Isso, geometria	

Pelo próprio turno de BS, podemos afirmar que ele sabe de que palavra se trata, apesar de uma clara dificuldade em selecioná-la. Ele chega a afirmar, no turno 7, que está com a palavra “na ponta da língua”. Its tenta auxiliar o sujeito a chegar ao seu quererdizer (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006), por meio de diferentes pistas semânticas e contextuais: inicialmente, a autora tenta lembrar um nome mais geral, da disciplina escolar em que tais figuras são discutidas. No entanto, parece que a pista não causa nenhuma reação em BS. É possível que o sujeito não tenha compreendido do que a pesquisadora falava.

Mais uma vez, a interlocutora (Its) tenta retomar o contexto escolar. BS indica que não lembra a palavra e, em seguida, afirma que “está na ponta da língua, mas não sai”, nos dando uma pista de que sabe de qual conceito se trata. Este conhecimento sobre a palavra é confirmado pelo sujeito ao desenhar na mesa com o dedo a letra “G”. É importante frisar que só neste momento a autora tem certeza de que o sujeito e ela falam da mesma palavra e, a partir desta certeza, Its passa a dar um *prompting* fonológico para auxiliar BS a produzir a palavra desejada.

Fica claro, neste momento, a dificuldade de BS em encontrar palavra e a importância da relação eu-outro para que ele possa produzir a palavra desejada. É importante notar, também, que a maneira como o experimento é aplicado – não se preocupando apenas com o fato de se o sujeito produziu ou não a palavra, mas tentando compreender por que o sujeito não responde como esperado –, isto é, uma abordagem qualitativa dos experimentos realizados, é possível observar e compreender os fenômenos linguístico-cognitivos no momento em que se dão (contextos reais de uso), o que auxilia, também, na construção de recursos alternativos de significação dos sujeitos frente às suas dificuldades.

Dado 3

Este terceiro excerto refere-se à produção de uma parafasia por outro sujeito afásico, com um perfil muito diferente do sujeito anterior – tanto com relação à sua afasia, quanto aos modos de relacionar-se com a língua.

JM é um senhor de 68 anos, casado, pai de quatro filhos, atualmente aposentado no setor metalúrgico, com ensino fundamental completo. Sofreu um AVCi em agosto de 2008 e participa do CCA desde 2009. Não relata hábitos de leitura antes do episódio neurológico, mas, segundo ele “gostava muito de falar” e de cantar, chegando a fazer parte de uma dupla sertaneja por um tempo. São comuns em sua produção linguística as dificuldades de encontrar palavras, com produção de muitas parafasias. JM relata também dificuldade de leitura, apesar de ler palavras isoladas. Em qualquer tentativa de enunciado escrito, escreve seu próprio nome, o que na literatura da área é referida por *perseveração*.

O episódio abaixo foi retirado de uma atividade realizada na sessão coletiva do CCA. A atividade consistia em ler um provérbio escrito no papel, completá-lo oralmente, explicar seu sentido ou dar uma explicação sobre seu sentido.

Quadro 3

Turno	Enunciador	Enunciado	Observações
1	JM	O que... o que...	
2	Irf	Tenta ler... O que o... ó:... Os o quê?	Apontando para seus olhos
3	JM	Olha::esse fo::	
4	Irf	O que os olhos não...	
5	JM	Vissi...ver...	
6	Irf	Isso. O que os olhos não veem... O co...coração...tenta repetir, olha aqui pra minha boca	Mostrando a palavra “coração” escrita.
7	Irf	Co::	
8	JM	Comer...não...como	
9	Irf	Co::	
10	JM	Co::	
11	Irf	Ra...ção. O que que bate aqui, JM?	Apontando para o peito de JM
12	JM	O coração	
13	Irf	Isso mesmo. O coração	
14	JM	O que? Cadê?	Procurando a palavra escrita para ver se era isso mesmo.
15	Irf	Falou... Eu perguntei o que bate aqui e o senhor falou coração. Olhando na minha boca foi mais difícil falar sílaba por sílaba, mas a palavra inteira saiu	Apontando novamente para o peito de JM
16	JM	Saiu. É...	
17	Irf	Então, o que os olhos não veem o coração não...	
18	JM	F...S...	
19	JM	Sa...San:gue. Sempe	Não apenas com relação ao sente, mas com relação ao próprio sangue que tinha dito anteriormente
20	Irf	Sempe ou sente?	
21	JM	Sente	
22	Irf	Isso, o que os olhos não veem o coração não sente. Uhum...isso	
23	JM	Sente	Repetindo para certificar-se

Neste episódio, podemos observar tanto a produção de parafasias quanto a produção de paralexias, pois, apesar de JM ler o provérbio escrito no cartão, é possível notar que, em alguns momentos, o sujeito tenta produzi-lo a partir da oralidade, sem o apoio da leitura. Mostra também a dificuldade de JM em encontrar palavras.

Além disso, pode-se observar que as trocas realizadas pelo sujeito são marcadas tanto pela relação fonético-fonológica, quanto pela relação semântica: ao tentar produzir “olhos”, produz “olha”. Da mesma maneira, ao tentar produzir “veem”, ele produz “visse” e “ver”. Em ambos os casos, observa-se que, além dos claros enlaces semânticos e sonoros entre a palavra-alvo e a palavra produzida, estas parafasias também mantêm a relação gramatical, assim como ocorre no dado 1 – acima apresentado.

Outra importante questão a ser tratada é relativa à produção de “coração” e a produção das parafasias “comer” e “como”. Neste conjunto, duas questões chamam a atenção: a primeira é a própria relação entre estes três termos: uma vez dado o *prompting* “co”, JM produz, primeiramente, “comer” e, ao tentar se autocorrigir, produz “como”. Podemos pensar que, apesar de ambas as palavras não apresentarem clara relação com a palavra-alvo, esta seleção pode ter sido realizada por sua relação com *prompting* dado e não com relação à palavra-alvo.

A segunda questão está relacionada à mudança de contexto da produção da mesma palavra (coração). Como observado no excerto acima, JM apresenta dificuldade em produzir a palavra a partir dos *promptings* sonoros dado pela interlocutora. Ao perceber que este recurso não surtiria efeito, a própria pesquisadora modifica sua abordagem e questiona o sujeito sobre “o que bate aqui no peito”. Ao mudar sua abordagem, o sujeito produz, sem grandes dificuldades, a palavra desejada. Ao perceber que a palavra-alvo é produzida, JM se espanta e pede para ver, no papel, se era aquela palavra que estava escrita. Além de auxiliar o sujeito na produção da palavra desejada, esta abordagem mostra, mais uma vez, a diferença que uma abordagem qualitativa, voltada para as necessidades do sujeito pode oferecer para a criação de recursos alternativos em sujeitos com patologias de linguagem.

As sessões de trabalho com os sujeitos afásicos são vídeo-filmadas e registradas em diário. As transcrições foram adaptadas do projeto NURC (Norma Urbano Culto) e as análises são de cunho microgenético, paradigma que orienta as pesquisas qualitativas realizadas pelo GELEP e que se relaciona com as abordagens histórico-culturais de Luria e Vygotsky, como veremos a seguir.

Discussão teórica a partir dos dados apresentados

Os dados aqui apresentados foram coletados a partir de excertos de situações reais de comunicação – “pois, a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2006, p. 99) – e buscam ilustrar a relação entre a dificuldade de encontrar palavras e a produção de parafasias e paralexias. Mostram também que, ao apresentar dificuldades nos processos de seleção e produção, os sujeitos afásicos dependem mais da colaboração de seus interlocutores para chegar a seu querer-dizer, evidenciando, assim, um processo de ancoragem enunciativa (tanto no interlocutor, quanto no texto e no contexto da situação comunicativa). Segundo Rojo (1999, p. 105) a ancoragem enunciativa é:

[...] uma operação de gestão que define a relação que o enunciador instaura com a situação de produção de seu texto ou discurso e que, neste sentido, é largamente dependente da criação que o enunciador faz de uma ‘base de orientação’ para a produção de seu discurso/texto. Esta criação de uma base de orientação se constitui como a definição ou instanciação dos valores dos diferentes parâmetros da interação social em curso na enunciação, ou seja, aqueles referentes às relações entre o(s) enunciador(es) e seu(s) destinatário(s), aquelas que definem o lugar social dos enunciadores e da enunciação e precisam a finalidade da atividade de linguagem.

Assim, tomando por base os dados, pode-se observar o papel do outro como constitutivo do discurso. Segundo Bakhtin (1981, p. 90), “A vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra outra”. Para o filósofo:

[...] ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. Dessa maneira, o destinatário é o elemento que, no contexto da comunicação social, causa no locutor a necessidade de produção de enunciados concretos (BAKHTIN, 1981, p. 90).

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1981, p. 91).

Com relação à modalidade escrita, também levada em conta no presente artigo, Bakhtin (1981, p. 99) afirma que: “O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa”.

Em sujeitos sem patologias, o outro possui papel fundamental como parceiro da comunicação. Mas, com os afásicos, o outro assume um papel ainda mais colaborativo. O fato de haver uma escuta ativa e sensível já se torna algo essencial para o trabalho com afásicos, pois os sujeitos com afasia estão suscetíveis a uma série de exclusões relacionadas às diversas esferas comunicativas, que se agravam pelo fato de muitos serem idosos.

No artigo “indeterminação da linguagem e afasia”, a autora Rosana do Carmo Novaes-Pinto (1999, p. 165) aponta que:

[...] na linguagem dos não-afásicos os interlocutores realizam um trabalho sobre os recursos linguísticos que têm disponíveis e escolhem os mais adequados, levando em conta os pressupostos dados pela situação discursiva, fazendo ajustes para garantir uma certa “precisão” comunicativa [...]. É evidente que pode haver, pela falta de coincidência na atribuição dos sentidos destes enunciados, ambiguidades, mal entendidos, enfim, uma disputa pelo sentido. No caso dos enunciados dos sujeitos afásicos, entretanto, além de todas estas características acima citadas, há dificuldades de seleção, ou de “escolha” dos recursos disponíveis, seja por um problema no processamento ou no acesso fonológico, lexical ou de elementos sintáticos.

Desta forma, o sujeito afásico, a partir do seu “querer dizer”, fornece pistas ao interlocutor. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, e dependem do repertório linguístico, historicamente situado, de cada participante. A partir destas análises, podemos inferir algumas características do funcionamento semântico-lexical e da relação entre estes fenômenos guiando-nos para uma pesquisa mais efetiva, mas, também, para uma terapia de linguagem mais voltada para os sujeitos com dificuldade de linguagem. Além disso, o estudo da linguagem em seus estados patológicos, como já apontado por Jakobson (1954) e por Coudry (1988), tem se mostrado um ótimo expediente para a discussão e compreensão do funcionamento da linguagem não patológica.

Jakobson discute a dificuldade de encontrar palavras e a produção de parafasias a partir dos eixos da linguagem, nos ajudando a compreender a natureza destes fenômenos contextualizados nos estudos linguísticos. Segundo ele, a diferença entre os tipos de afasia poderia ser explicada pelas operações em dois eixos: o eixo paradigmático, responsável pelo processo de seleção das unidades linguísticas e o eixo sintagmático, que cumpriria a função de combinar estas unidades, formando “unidades de maior complexidade” (JAKOBSON, 1954, p. 37-38).

Para Jakobson, as afasias fluentes estariam relacionadas à dificuldade de seleção das unidades linguísticas (no eixo paradigmático), levando à recorrente produção de parafasias. Os afásicos com dificuldade em selecionar as unidades linguísticas apresentariam maior dependência do contexto: ele é capaz de continuar uma conversa iniciada por outrem, mas a composição de enunciados estaria comprometida. Ainda segundo o autor, estes sujeitos se apoiariam mais na combinação das unidades – eixo sintagmático – para conseguir produzir as unidades linguísticas necessárias.

Quando a dificuldade encontrada se relaciona ao eixo sintagmático – eixo de combinação – o sujeito afásico apresentaria dificuldades em compor um enunciado, com presença de fala telegráfica. Estes casos são, geralmente, relacionados ao agramatismo – por não apresentarem palavras funcionais como preposições, conjunções e cópulas.

Segundo Jakobson, a deterioração de uma dessas duas funções – de combinação ou de seleção – levaria, conseqüentemente, à dificuldade em outras duas importantes operações semânticas – a operação metafórica, no caso de afasias de seleção e a operação metonímica, em afasias de combinação (cf. JAKOBSON, 1954, p. 55).

É importante frisar que, para Jakobson, a relação entre o tipo de afasia e o eixo de linguagem relacionado não é estanque: não há afasia em que apenas um dos eixos esteja comprometido e o outro funcione plenamente. O autor entende que estes dois processos – seleção e combinação – são simultâneos, ocorrendo o que o autor chama de projeção de um eixo sobre outro: “o comprometimento em um polo leva, em algum grau, ao desarranjo no outro” (NOVAES-PINTO; SOUZA-CRUZ, 2012).

A relação feita pelo autor entre o eixo de seleção e a produção de parafasias pode auxiliar na compreensão destes fenômenos nos dados apresentados. Ela explicaria, por exemplo, a dificuldade de JM em selecionar a palavra “coração” sem outras unidades linguísticas de apoio, isto é, fora de contexto, apesar de fazê-lo sem grandes problemas quando perguntado sobre o que bate no peito. Da mesma maneira, poderia ser uma explicação para a estabilidade gramatical das paralexias produzidas por BS, como observado no primeiro dado.

Para o estudo destes fenômenos, a partir da abordagem neurolinguística, retomamos a discussão realizada por Luria sobre a organização semântica e os enlaces multidimensionais. O autor baseia-se nos estudos de Vygotsky (1984) sobre a formação de conceitos e, assim como este, defende a linguagem como a mais complexa e mais importante entre as funções mentais superiores (cf. LURIA, 1986), de fundamental importância para o desenvolvimento de todas as demais.

Ele define a linguagem como um “complexo sistema de códigos, formado no curso da história social” (LURIA, 1986, p. 36); é ela que permite ao homem solucionar problemas, transformando o ambiente externo e tornando possível a comunicação e a transmissão de experiências entre os homens.

O autor defende uma abordagem do cérebro e das funções mentais superiores – dentre elas a linguagem – a partir de uma concepção sócio-histórico-cultural, abordagem compatível com a abordagem discursiva da neurolinguística. Segundo o autor, os elementos externos ao cérebro, o ambiente cultural e social dos indivíduos não apenas modifica sua percepção do mundo como sua própria organização cerebral – e, conseqüentemente, a organização da linguagem. O autor incorpora, ainda, elementos intersubjetivos para a compreensão dos processos neuropsicológicos e coloca a palavra como elemento fundamental da linguagem.

Segundo Luria (1986, p. 37), é por meio da palavra que o homem designa os objetos do mundo e individualiza suas sensações. Trata-se de um conceito complexo que pode ser sintetizado na seguinte passagem do autor:

[...] a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas, também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc.

No que tange à organização semântica, segundo o autor, estas relações são feitas de maneiras muito mais complexas, através de enlaces ou nós multidimensionais. Dessa forma, a relação entre elas pode se dar por enlaces sonoros e semânticos, mas elas podem estar relacionadas, igualmente, através de enlaces afetivos, pois:

[...] se cada palavra evoca um campo semântico, está unida a uma rede de associações que aparece involuntariamente, é fácil verificar que a recordação de palavras ou a denominação de objetos de nenhuma forma é a simples atualização de uma palavra. Tanto a recordação de uma palavra, como a denominação de um objeto são um processo de escolha da palavra necessária dentre todo um complexo de enlaces emergentes e ambos os atos são, por sua estrutura psíquica, muito mais complexos do que se costumava acreditar (LURIA, 1986, p. 88).

Este trecho justifica o retorno ao autor para discutirmos tanto as dificuldades de encontrar palavras quanto a produção de parafasias e paralexias. A visão de múltiplos enlaces tem auxiliado na compreensão da relação entre a palavra-alvo e a palavra produzida, seja na parafasia, seja na paralexia.

O autor também se refere à importância e complexidade destes fenômenos em outra passagem, ao falar, especificamente da dificuldade de nomeação de alguns sujeitos:

[...] o campo semântico manifesta-se com toda evidência nos fenômenos amplamente conhecidos na literatura psicológica de dificuldades de recordar palavras, estados nos quais a palavra procurada encontra-se como se estivesse na ponta da língua (o conhecido *tip of the tongue phenomenon*, descrito por Brown e Mc Neill, 1966) ou quando a palavra procurada é substituída por outra, tomada do campo semântico comum. (LURIA, 1986, p. 37)

Portanto, a palavra é uma rede potencial de enlaces multidimensionais. Enquanto nos sujeitos sem patologias os enlaces sonoros são quase sempre inibidos, em benefício de enlaces mais essenciais de natureza semântica, “como consequência da riqueza de enlaces situacionais e conceituais” (LURIA, 1986, p. 82), nas patologias, as forças inibitórias se igualam às forças de estímulo (ou são ainda mais fracas). Isso explicaria a dificuldade para o sujeito selecionar, dentre as palavras possíveis, aquela adequada ou desejada.

Segundo o autor, o desequilíbrio dessas forças, no momento de seleção da palavra desejada pode levar à produção de substituições ou mesmo da incapacidade de seleção:

A recordação da palavra necessária perde sua seletividade. No lugar da emergência seletiva exata da palavra necessária conforme um traço semântico determinado, surgem com igual probabilidade todas as palavras parecidas à procurada por traços sonoros, situacionais ou conceituais [...]. Consequentemente, podemos dizer que a palavra não é uma simples designação de objeto, ação ou qualidade. Por trás da palavra não há um significado permanente: há sempre um sistema multidimensional de enlaces. (LURIA, 1986, p. 90).

Então, a mesma dificuldade que o sujeito encontra para nomear e que pode, inclusive, levá-lo a uma anomia (não nomeação), parece estar também na base da produção de parafasias, compreendidas como as trocas – de um som por outro (neste caso, fonológicas) ou de uma palavra-alvo por uma palavra ligada à primeira por seu significado (com motivação semântica). Para Luria (1986), sempre haverá uma motivação na troca, tanto em sujeitos normais, quanto em sujeitos com alguma patologia, e isso se torna mais evidente na medida em que o compartilhamento de informações entre o sujeito afásico e seu interlocutor vai sendo realizado, tecendo, desse modo, as contexturas que perpassam e formam as enunciações.

Assim, a partir do entendimento de que as manifestações linguísticas são atravessadas pela trajetória pessoal dos sujeitos e de que o repertório linguístico é historicamente, socialmente e culturalmente determinado, fez-se necessário para o presente estudo tanto o uso de uma abordagem que leva em conta as noções de sujeito, processos dialógicos e processos de significação e interação, como faz a Neurolinguística Discursiva, quanto o uso das abordagens histórico-culturais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOCCATO, D. *Paralexia: compreendendo o fenômeno a partir de um estudo de caso no contexto das afasias*. Projeto (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016 (Em andamento).

CAZAROTTI-PACHECO, M. Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 45, n. 2, p. 582-594, 2016.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

DAMICO, J. et al. Qualitative methods in aphasia research: basic issues. *Aphasiology*, v. 13, n. 9-11, p. 651-665, 1999.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, v. 50, p. 9-25, 2000.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1954.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

NOVAES-PINTO, R. C. Indeterminação da linguagem e afasia. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 28, p. 162-167, 1999.

CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6, 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.

NOVAES-PINTO, R. C.; SOUZA-CRUZ, T. Funcionamento semântico-lexical: discussão crítica com base em dados de situações dialógicas com sujeitos afásicos. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 41, n. 2, p. 708-722, 2012.

ROJO, R. H. R. Elaborando uma progressão didática de gêneros: aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. In: *Intercâmbio*, v. VIII, p. 101-118, 1999.

SOUZA-CRUZ, T. *Em briga de marido e mulher ninguém mete... o garfo: Estudo neurolinguístico da produção de parafasias semânticas em sujeitos afásicos*. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA-CRUZ, T. A produção de parafasias em sujeitos com afasias fluentes e não fluentes. *Estudos Linguísticos*, v. 44, n. 2, p. 853-867, 2015.

Recebido em: 06/02/2017

Aprovado em: 27/03/2017

A prática docente e os vestibulares: diálogos (im)possíveis

Ester Machna de Mendonça

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil
estermachna@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1581>

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir os impactos que os vestibulares (incluindo o Exame Nacional do Ensino Médio) provocam nas práticas docentes cotidianas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da região de Curitiba. A partir das respostas dadas em um questionário *online*, aplicado no final do primeiro semestre de 2016, somada à observação de aulas e análise de materiais utilizados, foi possível perceber que, nessa etapa de ensino, o impacto exercido por esses exames é significativo e, em muitos casos, determinante em relação aos conteúdos abordados em sala de aula. Diante disso, é preciso que a formação desses profissionais considere tais interferências, tanto para problematizá-las quanto para instrumentalizar o professor, em constante embate entre as diversas vozes que marcam a prática docente.

Palavras-chave: políticas linguísticas; efeito retroativo; vestibular; prática docente.

Teaching practices and entrance examinations: (im) possible dialogues

Abstract

This article aims to discuss the impacts of the entrance exams (including the Exame Nacional do Ensino Médio [*Brazilian College Entrance Exam*]) on teaching practices of Portuguese language teachers in high school of Curitiba region. From the answers given in an online questionnaire applied at the end of the first half of 2016, as well as lessons observations and material analysis, it was revealed that the impact played by these tests is significant at this level of teaching. Also, in many cases, it is decisive regarding contents covered in classroom. Therefore, it is necessary for the formation of these professionals to consider such interferences, both to discuss them as to provide tools for the teacher in constant conflict between the diverse voices that characterize the teaching practice.

Keywords: language policies; washback effect; entrance exam; teaching practice.

Introdução

A prática docente é marcada por uma série de vozes (BAKHTIN, 2015) e de discursos que se entrecruzam, alguns dos quais competem entre si. Os saberes dos professores são múltiplos e provenientes de diversas fontes, estas irreconhecíveis à primeira vista, na observação de seu trabalho (TARDIF, 2014). No caso dos professores de Língua Portuguesa, há, de um lado, a voz da tradição gramatical, impregnada na história escolar da maioria dos futuros docentes, e, de outro, a dos estudos da linguagem, determinada a romper as concepções tradicionais de língua e ensino.

Contudo, na prática profissional, o professor também se encontra constantemente com outra voz: a do vestibular, que oscila, em vários momentos, entre concepções mais ou menos tradicionais e atuais em relação à linguagem. Em muitos espaços escolares, especialmente os privados, a despeito das normatizações e orientações curriculares propostas pelos PCN e OCEM, os exames impactam currículos e lançam diretrizes para

a prática do professor – o efeito retroativo (QUEVEDO-CAMARGO, 2014). Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discutir como esse impacto (seja este positivo ou negativo) exercido pelos vestibulares (incluindo o Exame Nacional do Ensino Médio) se dá na prática profissional dos professores de escolas públicas e particulares da região de Curitiba.

A discussão aqui proposta tem como base um questionário *online* respondido por professores e professoras de Língua Portuguesa que atuam ou tenham atuado recentemente no Ensino Médio, sobre o impacto dos testes no cotidiano docente¹. Composto por 16 questões abertas e fechadas, incluindo perguntas sobre o perfil do entrevistado (tempo de formação, local de atuação, entre outras), o questionário foi disponibilizado para respostas durante um mês. Foram 12 respondentes, entre recém-formados e formados há mais tempo, que atuam em escolas públicas (41,67%), privadas (50%), em ambas (8,33%) ou são autônomos (8,33%). Após coletadas, as respostas foram interpretadas tendo em vista os trabalhos de Shohamy (1993; 2006), a respeito dos impactos dos testes no cotidiano escolar e na prática docente. Além disso, as aulas de alguns professores e os materiais por eles utilizados também foram analisados, a fim de verificar se as respostas dos questionários coincidiam com as práticas *de facto*.

Os resultados mostram que os impactos, apesar de diversos, são significativos na rotina desses profissionais, especialmente em relação à escolha dos conteúdos abordados e aos materiais utilizados. O contexto de atuação também contribui para diferentes impactos: enquanto nas escolas particulares há exigências institucionais para que os exames respaldem o ensino, não houve relatos da mesma natureza nas escolas públicas. A maior parte dos participantes, contudo, contrariando as expectativas comuns na literatura, considera que esses exames contribuem para a sua formação, ou seja, encara como positivo o impacto dos exames em seu cotidiano profissional. Assim, levando em consideração as constatações dos professores, o efeito retroativo desses exames na prática docente, mesmo que seja limitador em muitos momentos, pode fornecer subsídios para uma formação profissional mais atenta às demandas reais dos docentes em seus âmbitos de atuação.

Fundamentação teórica

A fim de balizar a discussão aqui proposta, é importante situar o lugar em que o presente artigo se coloca. Entendemos que os vestibulares, assim como outros exames de alta relevância, tanto para alunos quanto para professores, são mecanismos de políticas linguísticas (SHOHAMY, 1993; 2006), os quais ajudam a criar e a perpetuar determinadas concepções em relação à língua e, conseqüentemente, aos seus falantes. Contudo, antes de abordarmos essa perspectiva, é preciso reconstituir brevemente o caminho percorrido pelos estudos do campo, até chegarmos ao entendimento de políticas linguísticas aqui proposto. Portanto, primeiramente, faremos uma breve retomada das pesquisas desenvolvidas na área, com o objetivo de contextualizar o lugar teórico desta pesquisa. A seguir, apresentaremos a concepção ampliada de política linguística, proposta por Spolsky (2004) e posteriormente desenvolvida por Shohamy (2006). Por fim, serão tecidas algumas considerações sobre o efeito retroativo, fenômeno relevante para as análises aqui propostas.

¹ O questionário completo está anexo a este artigo.

Políticas linguísticas: breve percurso

As pesquisas no campo das políticas linguísticas, em seu estágio inicial – denominado por Ricento (2000) de *descolonização, estruturalismo e pragmatismo* – foram marcadas pela crença de que os problemas linguísticos de uma determinada comunidade poderiam ser resolvidos por meio do planejamento linguístico, ou seja, pela construção de dicionários e de gramáticas, por padronizações e modernizações na língua, bem como pela determinação dos usos que cada língua deveria ter em um determinado contexto social. Nesse período, entendia-se por *problema* uma comunidade multilíngue. Isso porque, entre os elementos considerados básicos para a consolidação de um Estado, além da unidade étnica e cultural e das fronteiras geográficas, era necessário estabelecer uma unidade linguística. Segundo Ricento (2000), as línguas dos colonizadores foram destinadas a contextos mais especializados, a fim de favorecer o progresso tecnológico, enquanto as línguas locais foram relegadas a outros usos, contribuindo para “perpetuar a estratificação baseada em classes sociais da era colonial” (RICENTO, 2007, p. 13).

Somente nos anos 70, as decisões tomadas por esses primeiros pesquisadores começaram a ser questionadas e seus pressupostos teóricos e metodológicos, problematizados. Conforme Ricento (2000), os estudiosos desse período voltaram a atenção para possíveis efeitos políticos, econômicos e sociais dos contatos linguísticos. Percebeu-se que o planejamento de *status* empreendido nos anos 50 não contribuiu para o desenvolvimento das comunidades, muito menos para a resolução de conflitos. Nas palavras do autor,

[...] inequidades históricas e conflitos não diminuíram com a seleção de uma língua indígena para uma variedade com funções menos prestigiosas e a designação das línguas europeias para funções especializadas tendeu a perpetuar assimetrias socioeconômicas baseadas na educação, acesso ao que era socialmente controlado por grupos dominantes [...] (RICENTO, 2000, p. 202).

Assim, foram questionadas não apenas as decisões tomadas pelos linguistas em si, mas a própria noção de neutralidade científica foi colocada em xeque, já que a ciência, nesse caso, contribuiu para a legitimação das desigualdades socioeconômicas das comunidades descolonizadas. Nessa perspectiva, as decisões sobre a língua nunca estão desvinculadas de crenças e propósitos macrossociais; as políticas linguísticas são marcadamente ideológicas.

A terceira fase dos estudos do campo, chamada de *nova ordem mundial, pós-modernismo, direitos linguísticos humanos*, integra as contribuições do período anterior às novas configurações macrossociais, como as alterações provocadas pela queda da União Soviética e a globalização. Recebem atenção nesse momento os estudos sobre perda linguística e valorização das minorias linguísticas, sendo a cura para esse extermínio linguístico uma “responsabilidade política e moral proativa, especialmente a promoção – e aceitação – dos direitos linguísticos humanos pelos estados e pelos órgãos internacionais como princípios universais” (RICENTO, 2000, p. 204). De acordo com Ricento (2000), a síntese das contribuições da teoria crítica, marcantes na segunda fase, e da ecologia linguística, presentes no terceiro momento, forma um novo paradigma nos estudos de política linguística, em que há promoção do multilinguismo e dos direitos humanos linguísticos para os falantes de todas as línguas.

Perspectiva ampliada

Fugindo de alguns pressupostos clássicos dos estudos em Política Linguística, como a centralidade da noção de agência, alguns autores começaram a delinear uma nova epistemologia para o campo. Spolsky (2004), em seu livro intitulado *Language Policy*, argumenta que, para se compreender a política linguística de uma comunidade, é necessário atentar para as práticas localizadas de uso da linguagem, pois normalmente as legislações divergem da prática. Segundo ele, os três componentes que compõem uma determinada política linguística (práticas linguísticas, crenças ou ideologias e o planejamento em si) devem ser considerados.

Partindo dessa concepção, Shohamy (2006) propõe uma visão ampliada da política linguística. Segundo a autora, os documentos e as leis a respeito da língua pouco dizem sobre as práticas linguísticas e, portanto, sobre a política linguística *de facto* existente em determinados contextos. A autora afirma que a efetivação das políticas linguísticas se dá por meio de diversos mecanismos, os quais estabelecem uma interseção entre as crenças e ideologias que circulam sobre uma determinada língua e as políticas linguísticas *de facto*. Esses mecanismos incluem as leis e regulamentações linguísticas propriamente ditas, as políticas educacionais, o uso da linguagem nos espaços públicos e os exames de língua. Segundo Shohamy (2006), ao mesmo tempo em que esses mecanismos criam políticas, eles as manifestam.

Ademais, conforme Shohamy (2006), os mecanismos normalmente passam despercebidos pela maior parte da população, o que reforça seu poder, já que eles são concebidos como neutros e inofensivos. A autora despreza esse pressuposto e afirma que, tal como a língua, os mecanismos também são ideologicamente marcados e, portanto, refletem interesses de grupos específicos, estão associados a questões identitárias e auxiliam na manutenção de posições socialmente assimétricas. Além de construírem determinadas crenças sobre a língua e as práticas linguísticas, os mecanismos são responsáveis inclusive por interferir na imposição de comportamentos linguísticos.

Assim, a concepção ampliada de política linguística é bastante produtiva para pensarmos o contexto de sala de aula. Dada a capacidade dos testes de atuarem como mecanismos de criação, manutenção e perpetuação de política linguística, por meio da investigação desses mecanismos e de seus efeitos, é possível compreender o que está em jogo no que diz respeito às políticas linguísticas para uma determinada língua (o que se entende por língua, o que se inclui e se exclui), à formação discente (quais conhecimentos são válidos, quais não são, quais são esperados, quais não) e, claro, à formação docente (responsável por gerenciar todas essas variáveis).

Nesse sentido, para compreender em que medida os testes (enquanto mecanismos de política linguística) conseguem permear o ambiente escolar, é imperativo compreender o chamado “efeito retroativo”. Esse fenômeno é intensificado quando se trata de exames de alta relevância, ou seja, exames a partir dos quais se tomam decisões importantes (como, por exemplo, definir a continuação dos estudos no ensino superior).

Nesse artigo, adotamos a definição de Quevedo-Camargo (2004, p. 80) sobre efeito retroativo e utilizamos o termo “para fazer referência ao impacto, à influência, ou às consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação”. Também concordamos com a concepção de Scaramucci (2005, p. 39), que define o efeito retroativo como “o impacto ou a

influência que exames externos e avaliações têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem, assim como nas percepções e atitudes de professores, alunos e formas de preparação”. De acordo com as mesmas autoras, após mais de 20 anos de pesquisas sobre o tema, não há dúvidas quanto à existência e complexidade desse fenômeno.

Há uma série de conclusões sobre o tema, propostas no artigo seminal de Alderson e Wall (1993), e sintetizadas da seguinte forma por Scaramucci (2005, p. 42):

a) um mesmo exame pode não ter efeitos, ou ter efeitos parciais ou totais em contextos e participantes distintos; b) o conteúdo do exame, da mesma forma que outros aspectos mais explícitos ou salientes, tais como a natureza dos textos e o método de se avaliar [...] geralmente têm um efeito mais intenso do que sua abordagem e metodologia [...]; c) o efeito pode ser geral, na medida em que leva as pessoas a estudarem mais, independentemente de ser na direção dos conteúdos do exame; e específico, quando leva em conta o conteúdo do teste ou um aspecto específico desse conteúdo; d) o efeito pode ser forte ou fraco, dependendo da intensidade com que se manifesta na sala de aula. É forte quando determina praticamente todas as atividades ou de maneira igual afeta todos os participantes; é fraco quando afeta parte da aula e alguns alunos e professores, mostrando a força de outros elementos; e) o efeito pode durar um período longo ou curto de tempo. [...]; f) o efeito pode ser intencional e não intencional: as consequências sociais intencionais e também as não intencionais de um exame são vistas como efeito retroativo (Messick, 1989; McNamara, 1998); g) pode ser positivo e negativo, sendo também essa última dimensão relacionada com intencionalidade – efeito retroativo positivo tem sido associado com efeito intencional e desejado quando o exame é implementado; efeito retroativo negativo (e positivo) com não intencional, geralmente associado a macetes para se fazer a prova. [...] h) inovações educacionais não são conseguidas, apenas e automaticamente, através da implementação de propostas direcionadas e exames externos.

A autora salienta que os exames de entrada ou acesso, categoria na qual os vestibulares brasileiros se encaixam, ainda que apresentem conteúdos e configurações muito semelhantes, revelam concepções teóricas distintas, as quais precisam ser observadas. Scaramucci (2005) aborda especificamente as mudanças ocorridas no vestibular da UNICAMP e discute os impactos gerados por essas mudanças no contexto educacional de Campinas. Com base nos resultados de oficinas oferecidas pela universidade, Scaramucci (2005) afirma que, enquanto muitos professores procuraram expandir seus conhecimentos teóricos sobre os pressupostos da prova (e, como consequência, ampliaram e melhoraram as práticas de ensino da escrita em sala de aula), em outros contextos, estratégias começaram a ser desenvolvidas para que os alunos se saíssem bem no exame, sem necessariamente tornarem-se leitores e autores.

Para Scaramucci (2005), esperar que todas as consequências envolvidas nos testes sejam controláveis é ingenuidade. Mesmo em casos de exames inovadores como o da UNICAMP, as consequências positivas esbarram na “compreensão de aspectos mais implícitos das propostas, aqueles relacionados principalmente à concepção de linguagem, de escrita e de leitura que fundamentam uma prova como a da UNICAMP” (SCARAMUCCI, 2005, p. 54), devido às crenças e à falta de formação dos professores. Portanto, na concepção da autora, mais interessante seriam propostas de formação que permitissem ao professor realizar a própria prática a partir da compreensão e explicitação das concepções subjacentes aos exames.

Análise dos dados

A seguir, apresentaremos as respostas dos professores às questões propostas no questionário *online*, aplicado ao final do primeiro semestre de 2016, e apontaremos aspectos relevantes para a análise aqui proposta, a saber, o impacto dos vestibulares e ENEM nas práticas docentes. As sete primeiras questões, a respeito do perfil pessoal e profissional dos respondentes, já foram apresentadas na introdução deste trabalho. Aqui, apresentaremos as outras nove, diretamente relacionadas ao objetivo da investigação proposta. Alguns trechos foram colocados em negrito para destacar aspectos interessantes das declarações.

A primeira pergunta aqui apresentada trata do contexto de atuação do professor. Quando perguntados se seus alunos/alunas fariam ENEM ou vestibulares em 2016, 25% dos professores respondeu que todos fariam; 58,3% que a grande maioria faria; 8,3% que a grande maioria não faria e, por fim, outros 8,3% responderam que ninguém faria. Saber essa informação é crucial, já que, caso a resposta seja negativa, há uma tendência de impacto menor ou nulo dos vestibulares na prática docente.

Apesar de nem todos os professores lecionarem exclusivamente para alunos que fariam ENEM ou vestibulares, 100% dos entrevistados respondeu que reservam algum momento das aulas para abordar os exames. Em outras palavras, mesmo em contextos em que aparentemente o vestibular não apresenta nenhuma relevância para os alunos em questão, dado que eles não passarão por esse momento de avaliação, os professores abordam esse tipo de exame em sala de aula. Essas respostas sugerem que o impacto dessas avaliações é muito mais amplo do que se supõe à primeira vista.

Em seguida, em relação à quantidade de tempo destinada para esse tópico, as respostas foram bastante díspares. Há quem afirme utilizar 50% do tempo semanal de aula, 15-20 minutos, 10 ou 5 minutos em todas as aulas ou duas vezes por bimestre. Contudo, é importante destacar que 27% dos professores relatou que usava todo o tempo da aula com os vestibulares. Um dos respondentes escreveu que utiliza

- (1) “A aula toda, pois as aulas são realizadas especificamente para abordar o gênero textual dos vestibulares, entre eles o ENEM.”.

Assim, é possível perceber que, para alguns professores em algumas escolas, os vestibulares são os principais norteadores das aulas de língua portuguesa. Quando não são, esses exames ainda têm espaço entre as atividades desenvolvidas em sala. A resposta (1) indica que, em alguns espaços, há uma restrição das atividades escolares, que se tornam exclusivamente dependentes do que há nos exames. No caso específico do ENEM, por exemplo, quando este se torna o principal foco, há uma restrição na abordagem da produção textual, uma vez que o exame exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo, o qual foge da concepção de ensino voltada para gêneros diversos, pautada numa concepção social de uso da leitura e da escrita.

Em seguida, perguntado o porquê de abordarem (ou não) os vestibulares em sala, as respostas foram também significativas.

- (2) “O ENEM tem sido **instrumento de avaliação para a entrada em universidades** no país e fora dele. Portanto, **os alunos que pretendem ingressar no ensino superior precisam entender as questões e a configuração do exame.**”.

Esse respondente reconhece o papel do ENEM não como um instrumento para a avaliação do Ensino Médio do país – função primeira do exame –, mas como um

mecanismo de entrada no Ensino Superior, dada a sua abrangência e número de vagas disponíveis via Sistema Único de Seleção (SISU). Além disso, o respondente acredita que, por ser um exame importante, os alunos precisam estar já habituados a ele, ou melhor, estarem treinados para realizar o teste. Em contrapartida, os alunos que não pretendem entrar no ensino superior não se encaixariam nesse tipo de aula. O ensino seria, portanto, determinado a promover subsídios para a aprovação no vestibular. Essa ideia de treinamento para um teste como objetivo do trabalho em sala de aula aparece em outras respostas, demonstrando o que Shohamy (1993) já apontava há anos sobre o efeito das provas no ensino: transformação das aulas em treinamento para o teste, o que obscurece o currículo escolar existente.

Outra razão apontada para abordar os vestibulares é a pressão institucional. A necessidade de se abordar os exames em sala de aula às vezes é uma exigência da escola, que posiciona o treinamento para os exames como uma estratégia de *marketing* para um produto desejável. Nesse sentido, as duas respostas a seguir são emblemáticas:

- (3) “Porque **as instituições que eu trabalho preparam para o vestibular.**”.
- (4) “Porque, **contrário ao meu entendimento de ensino, o foco final do EM é a aprovação no vestibular.**”.

A resposta (3) vai direto ao ponto e afirma abordar os exames em sala de aula por trabalhar em uma instituição que tem esse viés como pressuposto. Há indícios nessa resposta de que não se trata de uma escolha propriamente dita, mas de uma adequação às exigências institucionais. É possível imaginar que, em outro contexto de atuação, esse respondente não agisse da mesma forma.

A resposta (4), por sua vez, apresenta uma discordância do aparente consenso de que os anos finais do Ensino Médio devem preparar o aluno para a aprovação no vestibular. Nesse sentido, a atitude resignada do respondente se dá por uma ideia que circula socialmente, mas também no contexto educacional, de que o destino final do ensino médio é o vestibular. Contudo, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 7), tal etapa de ensino tem como finalidades “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.”. Com base nesses objetivos, compreende-se que a preparação para os exames vestibulares, etapa necessária para a continuidade dos estudos no ensino superior, seria apenas uma das funções dessa etapa de ensino. Assim, não há problema em se abordar aspectos relacionados a esses exames; o problema estaria em restringir o ensino a um treinamento específico para a prova x ou y.

Por fim, ainda em relação a essa questão, a resposta (5) também merece ser analisada:

- (5) “Porque **se trata de um exame importante** que não só visa ao ingresso na Universidade, **como também prepara o aluno para escrever melhor, ler, interpretar, selecionar informações e outras habilidades e competências.**”.

O respondente (5) atribui ao exame a capacidade de preparar o aluno para desenvolver habilidades desejáveis e apontadas como requisitos ao final do ensino médio. Assim, não seria o trabalho do professor e as horas de estudos individuais as responsáveis por um aluno que “escreve melhor”, lê, interpreta e seleciona informações, mas a

existência de um teste. Nesse sentido, é atribuída aos exames a capacidade de formar alunos melhores do que seriam formados caso não existissem exames. Essa é normalmente uma das justificativas para se incluir esse tipo de avaliação ao final de etapas, pois, segundo Shohamy (1993), em países cujo sistema educacional é centralizado, existe a crença de que, por meio de testes, é possível manipular comportamentos. Mais do que isso, acredita-se que há importância apenas nos conteúdos, habilidades e competências exigidas nos exames; o que fica de fora dos testes não deve ser objeto de ensino ou aprendizagem.

Apesar de todos os respondentes afirmarem que abordam os exames em suas aulas, nem todos consideram que estes exercem influência em sua prática diária em relação ao conteúdo. 82%, por outro lado, acreditam que os conteúdos dos exames são atuantes nesse aspecto. Perguntados sobre a dimensão dessa influência (quanto/em que aspectos ocorria), a maioria revela que os exames são determinantes para definir o currículo do Ensino Médio:

- (6) “**Norteiam** o trabalho.”.
- (7) “**Guiam** a preparação e condução das aulas.”.
- (8) “**Direcionamento** da aula e do conteúdo para atender aos critérios exigidos pelos processos seletivos.”.

As respostas (6), (7) e (8) são abrangentes, mas são relevantes para a compreensão de como o trabalho docente é impactado por esses exames. As três palavras iniciais das respostas têm um sentido parecido, de orientar a prática docente, estabelecer os caminhos a serem percorridos ao longo do ano para que, ao final, o objetivo maior – a aprovação – seja alcançado. Nesse sentido, se os exames têm a função de nortear a prática, de dar direcionamento, guiar as ações dos professores, essas avaliações assumem uma importância não apenas na vida dos alunos, conforme apresentado nas respostas às primeiras questões, mas também para o professor do Ensino Médio, posto que, a partir dessas respostas, é notável a autoridade presente nesse processo avaliativo, tanto que este ocupa *status* semelhante – ou mesmo superior – a documentos exclusivamente elaborados para nortear e fornecer subsídios para a prática docente.

A resposta (9) retoma a ideia de treinamento para o teste e especifica que as questões relevantes a serem abordadas em sala de aula seriam aquelas passíveis de aparecerem nos exames:

- (9) “Acredito que interfere 80% na minha prática, pois busco refletir e **elaborar as atividades sobre os temas atuais e interessantes que podem ser abordados na prova**, trazendo também **questões no formato do exame** para que os estudantes se acostumem com o estilo da prova.”.

Assim, uma questão social ou um tema qualquer será objeto de discussão em sala caso este também seja uma possibilidade para o exame. Nesse ínterim, corre-se o risco de generalização dos conteúdos, pois as realidades locais podem estar à mercê de temáticas abstratas e pouco significativas para os alunos.

Outra questão abordada pelos respondentes coloca os exames vestibulares como uma espécie de formação continuada para professores. Como é possível perceber a partir da resposta (10), a atualização constante do professor é uma das formas de interferência possível desses mecanismos de avaliação:

- (10) **“Em relação às notícias do Brasil e do mundo**, pois é preciso estar em contato com isso para **trabalhar alguns assuntos que possivelmente podem ser tema de questões e da própria redação do ENEM**. Além disso, a cada pequena mudança realizada na prova o professor deve estar atento, pois às vezes é preciso **alterar a forma em que se trata o gênero dissertativo-argumentativo para estar de acordo com o exame**, ou seja, é preciso estar em constante aprendizado para compartilhá-lo com os estudantes.”.

Na questão seguinte, os respondentes foram convidados a avaliar a interferência promovida por esses exames. Para 67% deles, a influência promovida em suas práticas docentes diárias pelos exames é positiva; para 33%, é parcialmente positiva. As justificativas foram similares: os que as consideram positiva atribuem-na à constante atualização necessária para que o professor consiga abordar os exames em sala. O benefício aqui estaria na promoção de uma aprendizagem docente continuada, possível devido às exigências dos exames. Os que a consideram parcialmente positiva dizem que os exames são limitadores da criatividade e que conteúdos considerados interessantes acabam sendo obliterados.

Em seguida, a penúltima questão feita aos respondentes foi a seguinte: “se há divergência entre conteúdos dos exames vestibulares e o que se propõe em documentos oficiais de ensino, você prefere escolher quais das opções para seguir? Por quê?”. Nesse quesito, a maioria dos professores opta pelos conteúdos dos vestibulares. Outra parte tenta assumir uma postura conciliadora e apenas um dos respondentes afirma preferir os documentos oficiais de ensino.

- (11) Vestibular **é o que importa** aos meus alunos
- (12) **Trabalho de acordo com a política das escolas, preparo** para o vestibular.
- (13) Prefiro seguir os conteúdos dos exames vestibulares, pois **se ensinarmos o que está nos documentos oficiais os alunos não vão conseguir realizar as provas**, por não saber o conteúdo e as informações estarem divergentes entre o que é ensinado e o que está na prova.

A resposta (12) é bastante pragmática e revela a falta de liberdade que muitos professores vivenciam, especialmente em instituições particulares. Nessa resposta, novamente, não se atribui a opção de se basear em x ou y a uma decisão individual, firmada em crenças pessoais, mas pautadas exclusivamente na postura da instituição em priorizar determinados conteúdos em detrimento de outros. Nesse sentido, é relevante pensar nas políticas linguísticas também a partir do ponto de vista das administrações escolares, dado o seu papel muitas vezes determinante na condução do trabalho docente. Merece destaque também a resposta (13), a qual reconhece a distância muitas vezes existente entre os conteúdos propostos pelos documentos oficiais de ensino e os cobrados no vestibular. Nesse sentido, somente com um treinamento voltado para o exame, é possível garantir o sucesso dos alunos.

A resposta (14) destoa das demais, por propor outra visão a respeito do que se espera do ensino médio, da formação dos alunos e também do trabalho docente:

- (14) **Busco seguir as propostas dos documentos oficiais de ensino**, pois buscamos a formação de um aluno crítico e participativo, não devemos apenas treiná-lo para exames vestibulares. Contudo, na minha opinião, é importante **os professores demonstrarem os caminhos** para que os estudantes tenham a possibilidade de estudar questões específicas desses testes, mas esse não deve ser o foco.

Assim, na visão desse professor, um aluno bem formado seria aquele capaz de ser crítico e participativo, não treinado para a realização de uma prova. Seguindo esse raciocínio, o bom professor seria aquele capaz de desenvolver essas habilidades, não técnicas para ter um bom desempenho. Além disso, ao sugerir a escolha pelos documentos oficiais dada a necessidade de formar determinados tipos de aluno, o professor em questão também sugere que esse aluno não pode ser formado com o modelo de exame existente até o momento. É interessante notar portanto que, em se tratando de avaliação, questões de identidade tornam-se salientes.

Por fim, em relação ao último item do questionário (como a instituição em que você trabalha se posiciona em relação aos conteúdos dos exames vestibulares?), nem todos os participantes o responderam. Em geral, os respondentes confirmaram o que já havia sido expresso nas perguntas anteriores, conforme os exemplos a seguir, ainda que para justificar respostas dadas a outros recortes:

(15) Criteriosa, rígida e exigente para contemplá-los integralmente.

(16) É o principal foco.

(18) Valida os conteúdos.

A resposta (19), contudo, apresenta uma posição diferente sobre a questão:

(19) A instituição demonstra que é importante trabalhar os principais conteúdos cobrados nos exames vestibulares, **mas o professor deve saber adequá-los ao seu planejamento de forma consciente e significativa**, fazendo com que o aluno reflita sobre o que está sendo estudado e **não apenas decorando a matéria**.

Assim, é possível perceber que, para esse participante, ainda que a instituição enfatize a abordagem dos conteúdos dos vestibulares, o professor deve ser autônomo e atuar de forma a tornar esses conteúdos mais significativos. Há um pressuposto implícito a essa resposta de que conteúdos de vestibulares não seriam significativos, mas apenas “decoreba”, informações úteis exclusivamente para a realização das provas, sem a necessidade de reflexão, apenas repetição. Assim, também subjaz a essa resposta a preocupação com o tipo de aluno que está sendo formado: um aluno crítico e reflexivo ou um aluno copista e mero reproduzidor de conteúdos? Essas diferenças conceituais, relacionadas à identidade de estudante, também são levantadas a partir de uma reflexão sobre os exames. Tais questões são fundamentais para todas as áreas do conhecimento, não apenas para o ensino de língua portuguesa, mas são especialmente eloquentes ao revelarem os verdadeiros pressupostos ou, nas palavras de Shohamy (2006), as políticas linguísticas *de facto* estão em vigor em uma determinada comunidade.

Considerações finais

Ao final das discussões aqui propostas, que tiveram como objetivo analisar os impactos promovidos pelos exames vestibulares na prática docente de professores da região de Curitiba, é evidente o quanto de pesquisa ainda é necessário para que todas as variáveis em jogo sejam compreendidas e avaliadas. Dentro das limitações de alcance deste trabalho e de espaço para relatar os resultados, algumas considerações são necessárias.

Como já era esperado, dado o volume de pesquisas sobre o tema, os vestibulares provocam impactos diversos na prática docente. A seleção de conteúdos, a definição do

currículo e o desenvolvimento de materiais estão marcados pela presença dessas provas, como instrumentos que norteiam a organização das aulas. Além disso, a pressão institucional também é marcante, já que muitas das escolas em que os professores entrevistados atuam consideram essas avaliações indispensáveis e, portanto, estas devem ser objeto de aprendizagem. Somados, tais aspectos criam uma aparente normalização do que se espera de uma sala de aula ao longo do ensino médio: um treinamento para o vestibular. A redução do currículo ao que se espera de provas externas, baseada em concepções de língua, ensino, sujeito e educação pouco discutida com os professores em geral, sugere uma perspectiva também de redução da prática docente – múltipla e dependente do contexto em que se insere – a uma reprodução de técnicas e fórmulas para um bom desempenho nos exames.

Por outro lado, apesar dessa aparente restrição da atuação docente, presa aos conteúdos dos vestibulares, as respostas dos professores indicaram que a maioria considera positiva a interferência dessas provas em seu cotidiano profissional, por promover o constante aprimoramento e atualização de suas práticas. Assim, ouvir os professores permitiu uma outra leitura dessa questão e reafirmou a complexidade do efeito retroativo, já que a valoração depende da perspectiva do observador.

Nesse sentido, considerando os impactos promovidos pelos vestibulares (por um lado, uma série de restrições ao ensino e à prática docente e, por outro, possíveis ganhos para a formação dos professores), promover um diálogo maior entre a esfera acadêmica e os profissionais que atuam nas escolas é imperativo. Estudos como os de Shohamy (1993, 2006), os quais abordam as implicações dos testes, seja por vê-los como mecanismos de políticas linguísticas, seja por estudar o efeito retroativo destes na escola, são fundamentais para uma concepção mais ampla sobre o que está em jogo quando se propõem avaliações, especialmente as de larga escala, como o ENEM.

Ampliar o repertório dos professores sobre avaliação pode modificar as opiniões positivas deles sobre os impactos que elas exercem no contexto escolar. Afinal, estar atualizado quanto a discussões sociais (impacto positivo apontado por respondentes) é um tanto genérico e despreza muitos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nesses exames. O quanto, de fato, esses professores conhecem os exames que os impactam é uma questão a ser colocada. A responsabilidade da academia também reside nesse aspecto. A formação continuada do professor precisa responder à prática, às necessidades de sua atuação. Assim, num contexto em que as instituições de ensino esperam do professor uma postura de treinador, é preciso construir pontes: quais são as implicações dessa postura? Que pressupostos estão em jogo quando se opta por determinados conteúdos em detrimento de outros? Como o professor pode se colocar de maneira informada nesse processo? Como ele pode conciliar demandas? As respostas a essas perguntas exigem um trabalho conjunto, em que a universidade retome seu papel de formação, a fim de problematizar o que a prática docente naturalizou. É preciso também que a escola coloque a universidade em xeque, por tantas vezes ignorar o que se passa nas salas de aulas e não conseguir formar professores capazes de gerenciar tantas demandas dissonantes.

Se, como colocou Quevedo-Camargo (2014), há poucos estudos sobre os impactos positivos dos testes, talvez isso seja fruto de um olhar viciado, atento a buscar os problemas, mas pouco assertivo em relação a promover mudanças significativas. Talvez as perguntas feitas estejam erradas.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, p. 115-129, 1993.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRASIL/MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito Retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. *Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 77-93.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics* 4/2, p. 196-213, 2000.

_____. Language Policy: Theory and Practice – An introduction. In: RICENTO, T. *An introduction to language policy: theory and method*. Blackwell Publishing, 2007.

SCARAMUCCI, M. V. R. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, V. do N.; NAUJORKS, J. da C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Org.). *A Redação no Contexto do Vestibular 2005 – A avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora da UFPRGS, 2005. p. 37-57.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *L I N G V A R V M A R E N A*, v. 2, p. 103-120, 2011.

SHOHAMY, E. *The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning*. NFLC Occasional Papers, June, 1993

_____. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge, 2006.

SPOLSKY, B. *Language Policy – Key topics in Sociolinguistics*. Cambridge University Press, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Recebido em: 16/08/2016

Aprovado em: 06/02/2017

ANEXOS

Pesquisa sobre a interferência dos vestibulares e Enem na prática docente

1. Idade:
2. Cidade – Estado:
3. GRADUADO: em que ano você concluiu o curso?
4. GRADUANDOS: qual período está cursando?
5. Atua como professor há quanto tempo?
6. Local de atuação:
 - () Instituição Pública
 - () Instituição Privada
 - () Autônomo
 - () Outros
7. Ministra aulas para alunos do Ensino Médio atualmente?
 - () Sim () Não
8. Seus alunos/alunas farão ENEM ou vestibular esse ano?
 - () Sim, todos farão.
 - () Sim, a grande maioria fará.
 - () Não, a maioria não fará.
 - () Não, ninguém fará.
9. Você reserva algum momento da sua aula para falar especificamente desses exames?
 - () Sim () Não
10. Se sim, quanto tempo aproximadamente?
11. Por que você faz essa escolha enquanto profissional?
12. Os conteúdos desses exames interferem na sua prática docente diária?
13. Se sim, quanto? Em que aspectos?
14. Como você avalia essas interferências? Explique.
15. Se há divergência entre conteúdos dos exames vestibulares e o que se propõe em documentos oficiais de ensino, você prefere escolher quais das opções para seguir? Por quê?
16. Como a instituição em que você trabalha se posiciona em relação aos conteúdos dos exames vestibulares?

Presença do *Black English Vernacular* na Literatura Afro-Americana

Laura de Almeida

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil
prismaxe@gmail.com.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1712>

Resumo

A presente pesquisa discute os aspectos sociolinguísticos do *Black English Vernacular* presentes na Literatura Africana de Língua Inglesa. Analisamos a variação linguística na língua inglesa e sua tradução para a língua portuguesa. A pesquisa está embasada nos estudos sociolinguísticos de Labov (1972) sobre a variante linguística do *Black English Vernacular* e nos estudos culturais de Hall (2002) e Bhabha (2007). Foram selecionadas algumas obras literárias a fim de identificarmos a variante linguística do *Black English Vernacular*. Os resultados apurados apontam para uma necessidade no estudo dessa variante a fim de contribuirmos para a ampliação da área da Sociolinguística na literatura afro-americana.

Palavras-chave: tradução literária; variação linguística; sociolinguística e tradução; *Black English Vernacular*.

Presence of Black English Vernacular in Afro-American Literature

Abstract

This research discusses the sociolinguistic aspects of Black English Vernacular present in African-American literature written in English Language. We analyzed the linguistic variation written in English Language and its translation into Portuguese language. We based our work on Labov's sociolinguistic studies (1972) about the Black English Vernacular linguistic variation and on the cultural studies of Hall (2002) and Bhabha's (2007). Some literary works were selected in order to identify the Black English Vernacular linguistic variation. The results pointed to a need for studying these variations so that we can contribute to the enlargement of the sociolinguistic field in the study of Afro-American literature.

Keywords: literature translation; linguistic variation; translation and sociolinguistics; Black English Vernacular.

Introdução

Partimos do pressuposto de que, por muitas vezes, as traduções de obras clássicas escritas originalmente em língua inglesa e que apresentem falas dialetais dos personagens são traduzidas utilizando a forma padrão da língua portuguesa ao invés de optar por alguma variação linguística mais condizente com a fala dialetal.

Com base nessa premissa, inicialmente, abordamos os estudos de norma culta, das falas dialetais e da norma padrão que são muito explorados por teóricos que buscam uma pedagogia em que a variação linguística esteja presente no ensino da língua portuguesa. No entanto, o foco aqui é verificar como estas falas dialetais são retratadas na tradução, o que não é muito estudado sob este prisma da variação linguística.

Dessa forma, nossa proposta é contribuir para a investigação neste campo de modo a aprofundar os estudos que, com base em pesquisas, têm sido pouco realizados. Ao compararmos algumas obras como *As aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain, em seu original em inglês e sua respectiva tradução, feita por Monteiro Lobato para a língua portuguesa, *As aventuras de Huck*, percebemos que alguns aspectos não são considerados, entre eles, a variação linguística de alguns personagens. Contudo, o apagamento dessas falas pode comprometer a compreensão das diferenças entre o modo de falar dos personagens. Além disso, tal postura revela o preconceito linguístico que desconsidera todo o contexto social, político e histórico de um povo. Passando, assim, uma visão equivocada de unidade de língua.

Visando contribuir para os estudos linguísticos e tradutórios, temos por objetivo geral analisar a tradução dialetal em obras da Literatura Inglesa para a língua portuguesa. Já os objetivos específicos visam:

- Selecionar um personagem do livro proposto;
- Identificar trechos em que as falas do *Black English Vernacular* (BEV) ou outra variante dialetal apareçam;
- Promover uma análise contrastiva com o original, verificando as escolhas do tradutor;
- Apontar os efeitos que o emprego da linguagem padrão produziu nessas traduções.

No próximo item, apresentamos a fundamentação teórica adotada e os autores que colaboraram para a formação do arcabouço teórico da presente pesquisa.

Fundamentação teórica

Esta pesquisa discute a tradução para a língua portuguesa de algumas obras da Literatura Anglófona, por meio do estudo sociolinguístico, em especial, da variação linguística. A fim de realizar o que almejamos, temos por fio condutor o seguinte questionamento: como o apagamento da ocorrência do *Black English Vernacular* (BEV) na tradução para a língua portuguesa pode influenciar a questão identitária da língua?

Nessa perspectiva, nossa proposta é analisar a questão da variação linguística, na língua inglesa, e sua tradução para a língua portuguesa. Em nosso trabalho, propomos um estudo mais apurado da variante supracitada, mostrando suas características e diferenças em relação ao inglês padrão.

Primeiramente, partimos do estudo da norma padrão na língua portuguesa para depois analisarmos as variantes linguísticas na língua inglesa. Dentre os estudos sobre norma padrão, destacamos o realizado por Faraco (2015, p. 25) que em relação à nossa realidade sociolinguística, ressalta que:

Além desses conflitos no âmbito da expressão culta, a nossa realidade sociolinguística tem outra peculiaridade, ou seja, uma pesada divisão entre, de um lado, o conjunto das variedades que constituem o chamado português culto (variedades típicas e tradicionalmente urbanas, próprias dos segmentos sociais melhor situados na pirâmide econômica e, portanto, com acesso histórico pelo menos à educação básica completa e aos bens da cultura letrada); e, de outro, o conjunto das variedades que constituem o

chamado português popular (variedades de origem rural, própria dos segmentos sociais da parte baixa da pirâmide econômica e, portanto, com acesso historicamente muito restrito à educação básica completa e aos bens da cultura letrada).

Com base na citação acima, podemos depreender a existência do chamado português culto e do português popular, ambos constituídos por variedades diversas e peculiares que ele relaciona com a posição de segmentos sociais ocupada na pirâmide econômica de melhor e baixa renda.

Em relação à negação das variedades linguísticas, remetemo-nos à Bagno (2007, p. 18) que atenta para a necessidade de abandonar esse mito da “unidade” do português no Brasil e reconhecer a verdadeira diversidade linguística a fim de planejar suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão.

Após uma breve introdução às variedades na língua portuguesa, partimos para o estudo das variedades na língua inglesa. A fundamentação teórica está, predominantemente, embasada nos estudos sociolinguísticos de Labov (1972) sobre a variante linguística *Black English Vernacular* (BEV) e o contraste com o inglês padrão. Contudo, outros estudos sobre o BEV serão considerados em nossa pesquisa, como o de Tarallo (1986, p. 12) que contrapõe as variantes consideradas padrão, que gozam do prestígio sociolinguístico na comunidade, com a não padrão, uma vez que “As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade”.

Com respeito à variação linguística, relacionamos com o que Hall (2002) afirma sobre a identidade cultural e sua mudança de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado. A identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*.

Outro aspecto levantado pelo autor é a analogia que existe entre língua e identidade: “falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa, também, ativar a imensa gama de significados que já estão nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional embutido em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 2002, p. 40).

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2002, p. 49-50).

Na citação acima, Hall salienta a existência de uma língua vernacular como meio dominante de comunicação, o que reforça a ideia anterior sobre escolha do uso da norma padrão.

Contudo, concordamos com Bhabha (2007, p. 230), quando diz que muitas vezes alguns aspectos da língua são intraduzíveis, pois, segundo o autor, “a linguagem da tradução envolve seu conteúdo como um manto real de amplas dobras e, portanto,

continua inadequada para seu conteúdo, dominante e estrangeiro”. Ele ainda menciona uma perda de identidade que nós relacionamos quando o tradutor deixa de traduzir determinadas marcas culturais, no caso, da variação linguística:

A identificação cultural é então mantida à beira do que Kristeva chama de ‘perda de identidade’ ou que Fanon descreve como uma profunda ‘indecidibilidade’ cultural. O povo como uma forma de interpelação emerge do abismo da enunciação onde o sujeito se divide, o significante ‘desaparece gradualmente’ e o pedagógico e o performático são articulados de forma agonística. (BHABHA, 2007, p. 217).

Em nossas buscas sobre pesquisas no ramo da tradução e sociolinguística, não encontramos muitas fontes. Dentre os estudos existentes, baseamos em Lavoie (1994), Sarian (2008) e Marins e Wielewiski (2009). Lavoie discute, em seu artigo, aspectos sobre a tradução dialetal e ressalta, primeiramente, a inserção do inglês falado pelos negros americanos e, em segundo lugar, a função social exercida por tal variante linguística na obra *As aventuras de Huck*.

A respeito dessa problemática, Milton (1994) analisou a tradução de algumas obras literárias, consideradas “clássicas”, do inglês para o português do Brasil, durante o período de 1930 e 1970, e detectou que a maioria das obras traduzidas mostra poucas tentativas em reproduzir os elementos estilísticos do original.

Os elementos estilísticos do original são raramente respeitados: as traduções são explicativas e esclarecedoras. Muitas vezes, a pontuação é acrescentada; detalhes específicos e verbos tornam-se mais gerais; palavras e expressões-chave são variadas em nome do “bom estilo”. Em geral, as traduções não se interessam por invenções estilísticas. E, provavelmente, a proibição, mais forte, seja a da não aceitação de linguagem de baixo padrão. Este último aspecto pode ser observado nos exemplos reproduzidos a seguir de duas traduções de *Huckleberry Finn*, ambas feitas em 1953, por Monteiro Lobato e Alfredo Ferreira:

Huckleberry Finn (Ch.8)

“Have you got hairy arms and a hairy breast, Jim?”

“What’s de use to axe dat question? Don’t you see I has?”

“Well, are you rich?”

“No, but I been rich wunst, and gwyne to be rich agin. Wunst I had foteen dollars, but I tuck to speculat’n, en got busted out.”

“- E você? Tem pelo nos braços e no peito Jim? Indaguei.

- Para que perguntar? Não está vendo com os seus olhos?

- Então você é rico, Jim?

Já fui e ainda hei de ser. Já possuí quatorze dólares, mas entrei nuns negócios e perdi tudo.

Tradução de Monteiro Lobato

“Tu tens os braços e o peito cabeludo, Jim?”

Não, mas já fui rico, e ainda hei de tornar a ser. Houve tempo em que eu tive quatorze dólares. Mas me meti a especular com eles, e perdi tudo.

Tradução de Alfredo Pereira

Com base nas traduções acima, constatamos que “nenhum dos tradutores de *Huckleberry Finn* faz qualquer esforço para traduzir o inglês negro de Jim. Sua linguagem é a da classe média branca brasileira” (MILTON, 1994, p. 4).

Como pudemos observar, por exemplo, na fala de Jim: “What’s de use to axe dat question? Don’t you see I has?”, em que “de”, “axe”, “dat”, “I has”, elementos considerados do BEV, foram descaracterizados ao serem traduzidos no português padrão para “- Para que perguntar? Não está vendo com os seus olhos?”.

Constata-se que o leitor pode ser levado a crer que Jim fala a língua padrão quando não é verdade, como podemos ver na citação do original.

Assim, notamos que, no caso da obra analisada, nenhuma linguagem popular é aceita nas traduções. Tal fato é discutido por Milton (1994, p. 9):

Um fato que é comum a todas as traduções é que nenhuma aceita o português popular. Como foi visto nos exemplos acima, a linguagem de Huck, em *Huckleberry Finn*, costumava ser melhorada para o português padronizado. O mesmo acontece com o inglês negro de Jim: ele fala um português culto.

Em suas pesquisas, Sarian (2008) também apresenta algumas questões concernentes à tradução dialetal. Para tanto, parte da visão estruturalista, passando à vertente pós-estruturalista da tradução, sobretudo em seu viés político. Desta forma, a autora analisa a presença de linguagem não-padrão na literatura traduzida e o papel que as editoras exercem no momento de autorizar o uso de dialeto nos textos escritos.

Dentro desse contexto, ressaltamos estudos como o de Marins e Wielewicki (2009), que investigam a importância de se trabalhar a tradução nas aulas de Literatura de Língua Inglesa de modo que essa prática possa ocorrer, concomitantemente, com a análise literária, desenvolvendo, em sala de aula, estratégias de leitura de traduções.

Para tanto, abordam a leitura dos alunos do curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Maringá com relação à obra *As aventuras de Huckleberry Finn*, traduzida por Monteiro Lobato e originalmente escrita por Mark Twain (*The adventures of Huckleberry Finn*). Os autores limitam-se no estudo das práticas tradutórias e não aprofundam quanto à questão da tradução dialetal enquanto foco. Os questionários das pessoas entrevistadas apontam que não são apresentados exemplos das falas de Jim, nem sequer trazem exemplos das comparações.

Logo no início do livro *The adventures of Huckleberry Finn*, Mark Twain traz uma nota explicativa ao leitor alertando quanto ao uso de vários dialetos com o intuito de registrar as formas diferenciadas em relação às variações de fala:

In this book a number of dialects are used, to wit: the Missouri negro dialect; the extremest form of the backwoods Southwestern dialect; the ordinary “Pike County” dialect; and four modified varieties of this last. The shadings have not been done in a haphazard fashion, or by guesswork; but painstakingly, and with the trustworthy guidance and support of personal familiarity with these several forms of speech. I make this explanation for the reason that without it many readers would suppose that all these characters were trying to talk alike and not succeeding. (TWIN, 1959, p. 10).

No entanto, na obra traduzida para a língua portuguesa, não encontramos tal nota explicativa, o que nos leva a hipotetizar que essas variantes não foram consideradas.

Com base no exposto, verificamos que a variação linguística, mais precisamente, a forma não padrão, não foi abordada, o que evidencia o preconceito linguístico. Contudo, os estudos mencionados contribuirão para o arcabouço teórico, pois apresentam aspectos relevantes ao campo da tradução literária.

Metodologia

A pesquisa, de cunho bibliográfico, adota as análises quantitativa e qualitativa a fim de delinear os dados coletados, que são dispostos em tabelas comparativas para posterior análise qualitativa.

Os dados coletados serão analisados com base na fundamentação teórica adotada, considerando as formas padrão, não padrão e as variações linguísticas, em especial a fala dialetal de Jim.

Analisar o dialeto de Jim em sua totalidade é muito complexo e extenso, assim, optamos por selecionar algumas características na fala dele como a substituição de “d” no lugar do “th”: dey / they. Também coletamos exemplos da negativa que aparece com o uso do *ain't* e *ain'*, outro traço do BEV nas falas coletadas.

A análise versou na comprovação de um dialeto existente, que, contudo, não foi retratado na tradução para a língua portuguesa. Pelo contrário, observamos a supressão deste, o que pode ser interpretado como forma de preconceito linguístico como nos alerta Bagno (2007) que salienta a adoção da norma padrão e da gramática normativa como forma de prestígio da língua portuguesa.

Características do dialeto afro-americano presentes na obra

Neste trabalho, faz-se mister apresentar algumas características da variação dialetal apresentada na obra analisada a fim de podermos ter um parâmetro de comparação linguística a ser aplicado na tradução para a língua portuguesa.

O Dialeto Negro de Missouri vem dos anos 1800. Na história, apresenta-se nas falas de um escravo fugitivo, o personagem Jim. Foi usado, majoritariamente, por escravos e era perpetuado pela linguagem oral. O dialeto tem algumas abreviaturas comuns, como palavras não terminadas, ou seja, não usando a palavra inteira e/ou não usando o começo de cada palavra, tais como: "Ag'n", "Doan" e "uz", que são alguns exemplos.

Consideramos pertinente apresentar algumas características do *Black English Vernacular*, em especial, as que aparecem nas falas do personagem selecionado, o negro Jim. Antes, porém, conceituamos a variante BEV.

Nosso estudo sobre o BEV parte da explicação que Labov (1972, p. xiii, tradução nossa) apresenta:

[...] por *Black English Vernacular* (BEV) nós nos referimos ao dialeto relativamente uniforme falado pela maioria da juventude negra em muitas partes dos Estados Unidos hoje, especialmente nas áreas da cidade interna de New York, Boston, Detroit, Filadélfia, Cleveland, Chicago, St. Louis, San Francisco, Los Angeles, e outros centros urbanos. Também é falado na maioria de áreas rurais e usado no discurso ocasional, íntimo de muitos adultos¹.

Ressaltamos o que Labov pesquisou sobre o dialeto, relativamente uniforme, falado pela maioria da juventude negra em muitas partes dos Estados Unidos, hoje, especialmente nas áreas centrais de Nova Iorque, Boston, Detroit, Filadélfia, Cleveland, Chicago, St. Louis, San Francisco, Los Angeles e outros centros urbanos. Também falado em muitas áreas rurais e usado no discurso ocasional, íntimo de muitos adultos.

Como entender o dialeto usado por Jim na obra?

A fim de respondermos à problemática, procuramos mais especificamente artigos nos quais os autores sugerem formas de compreender a fala de Jim.

Dentre eles, citamos Southard (1993) que ressalta a razão pela qual Twain utilizou os vários dialetos e a necessidade de fazê-los presentes na literatura como forma de registrar a língua falada pelos personagens. Assim, de acordo com Southard, a intenção de Twain, ao empregar os diversos dialetos, foi de registrar a língua falada de seus personagens como forma de identificar suas personalidades.

Selecionamos as falas do personagem Jim por entendermos que ele utiliza a variante BEV em seu discurso e também por ser a fala mais complexa, em relação ao entendimento, comparada ao inglês padrão.

Southard (1993, p. 633) salienta que o discurso de Jim apresenta várias formas de escrita não-padrão a fim de indicar características específicas de pronúncia, diferentes de outras variedades do Inglês Americano. Contudo, a autora afirma que o aluno pode aprender a regra de escrita adotada por Twain a fim de facilitar a compreensão do dialeto de Jim.

A seguir, relacionamos algumas das formas apresentadas pela autora:

- o apagamento de certas consoantes: *rnawniri* (*morning*), *whah* (*where*), *heah* (*here*), *mo'* (*more*) *with struck, truck, right, raf*;
- uma consoante final é apagada quando precedida por outra consoante: *faz'*, *las, Ian, raf, en with landed, 'fraid, quiet, wait*;
- o apagamento das sílabas iniciais não tônicas: *'fraid, 'sturb, 'rnongst*;
- o uso do "completive aspect": *she done broke down*;
- substituição de "d" no lugar do "th": *dey / they*;

¹ [...] by the Black English Vernacular (BEV) we mean the relatively uniform dialect spoken by the majority of black youth in most parts of the United States today, especially in the inner city areas of New York, Boston, Detroit, Philadelphia, Cleveland, Chicago, St. Louis, San Francisco, Los Angeles, and other urban centers. It is also spoken in most rural areas and used in the casual, intimate speech of many adults.

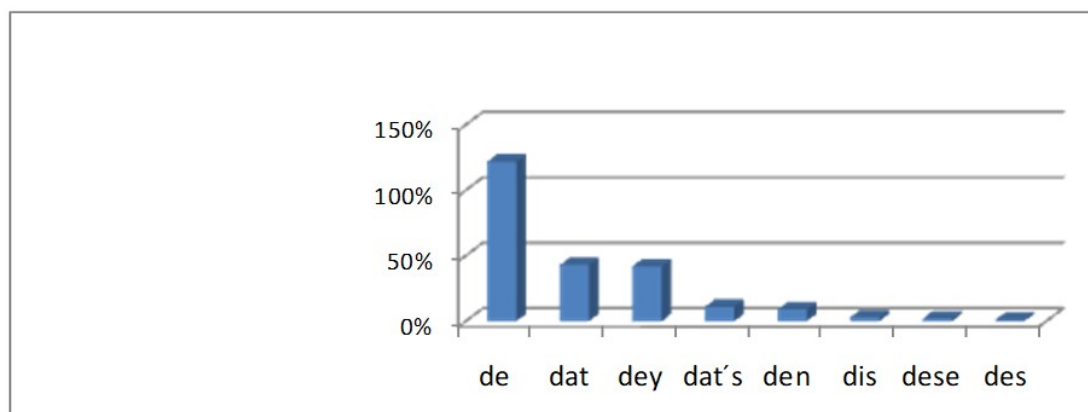
- conjugação dos verbos de outros pronomes da mesma forma que a conjugação da terceira pessoa do singular: We is; I knows, We does, I says, I has, you is, is you.

Em nossa pesquisa, selecionamos algumas das formas acima e analisamos como aparecem na obra original em inglês e na obra traduzida para a língua portuguesa. Observamos aqui a confirmação do que Bagno (2007) apresenta sobre o mito de que é necessário saber gramática para falar e escrever bem.

Análise dos dados coletados

Na análise, apresentaremos, por meio de gráficos, a ocorrência de alguns traços do BEV na obra original em inglês. Posteriormente, faremos uma comparação com a obra traduzida para a língua portuguesa.

Gráfico 1. Substituição de “d” por “th”



No Gráfico 1, observamos a ocorrência de vários termos em que o “th” aparece substituído por “d”. Acreditamos que a leitura se torna mais fácil e compreensível após o conhecimento de todos os termos. O que teve maior ocorrência foi “de”, que corresponde a “the” no inglês padrão. Em seguida, temos “dey” correspondendo à “they”. Notamos que a pronúncia “d” difere do inglês padrão “th”.

Todas as substituições elencadas acima não aparecem marcadas de forma diferenciada na obra traduzida para a língua portuguesa, como podemos notar em alguns exemplos abaixo:

Quadro 1. Comparação da substituição de “d” no lugar de “th” na obra original em inglês com a obra traduzida para a língua portuguesa

Termo	Variante BEV na obra em inglês	Forma grafada na obra em português
dey	“Well, <i>dey's</i> reasons. But you wouldn't tell on me ef I uz to tell you, would you, Huck?” (p. 50)	“-Você não vai contar a ninguém, se eu lhe disser?” (p. 44)
de	“What's <i>de</i> use er makin' up <i>de</i> camp fire to cook strawbries en sich truck? But you got a gun, hain't you? Den we kin git sumfn better <i>den</i> strawbries.” (p. 49)	“- Não adianta acender fogueira para cozinhar estas porcarias de morangos – disse ele.” (p. 44)

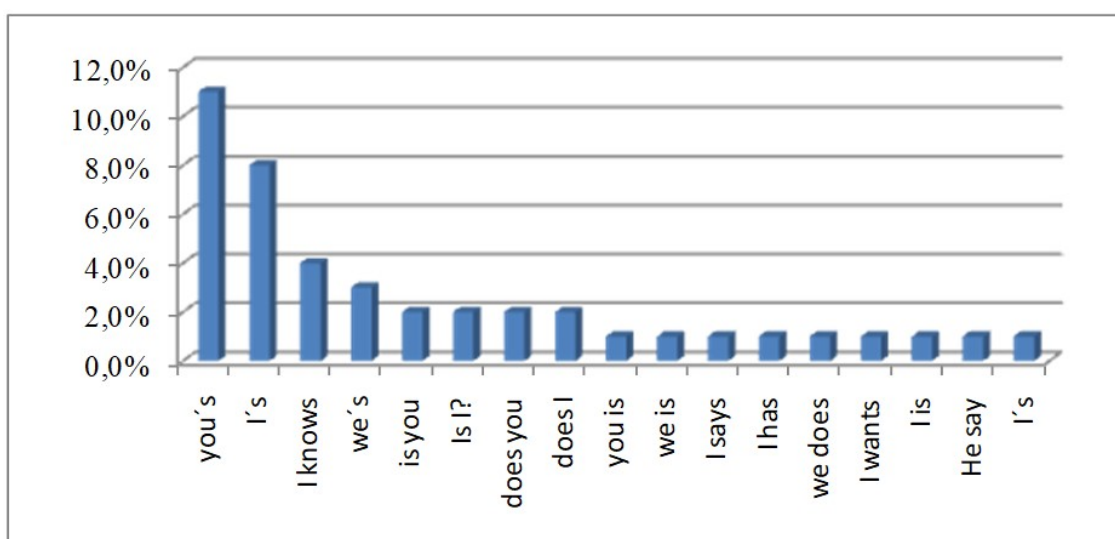
(continua)

Termo	Variante BEV na obra em inglês	Forma grafada na obra em português
Dat's	“No! W’y, what has you lived on? But you got a gun. Oh, yes, you got a gun. <i>Dat’s</i> good. Now you kill sumfn en I’ll make up <i>de</i> fire.” (p.49)	“Mas, já que você tem uma espingarda, vamos tentar arranjar alguma coisa melhor do que morango!” (p. 44)
Dat	“But looky here, Huck, who wuz it <i>dat</i> ‘uz killed in <i>dat</i> shanty ef it warn’t you?” (p. 50)	“-Então, Huck – disse Jim, depois de algum tempo – quem foi, afinal, que mataram naquela cabana, já que não foi você?” (p. 44)

No Quadro 1, apresentamos a comparação da substituição de “d” no lugar de “th” na obra original em inglês com a obra traduzida para a língua portuguesa, o que mostra que a fala dialetal característica de Jim na obra original em inglês foi retratada apenas na forma padrão.

Outro item escolhido para analisarmos foi a conjugação dos verbos de outros pronomes da mesma forma que a conjugação da terceira pessoa do singular. Fizemos uma seleção no livro em inglês e observamos suas formas, conforme dispostas no gráfico abaixo: We is, I knows, We does, I says, I has, you is, is you.

Gráfico 2. Conjugação de verbos no *Black English Vernacular*



No Gráfico 2, mostramos os resultados das variações referentes à conjugação de alguns verbos, mais especificamente, referente à regra da terceira pessoa do singular na qual os pronomes: “you”, “I”, “we” são conjugados da mesma forma que o pronome da terceira pessoa do singular. No entanto, temos “he say” que é pronome da terceira pessoa do singular e que não segue a regra expressa no inglês padrão.

Exibiremos, agora, alguns trechos, nas duas versões, inglês e português, a fim de estabelecermos uma comparação entre as duas obras, na língua inglesa e sua respectiva tradução para a língua portuguesa a fim de verificar se, na tradução para a língua

portuguesa, aparece a forma dialetal que aparece na conjugação dos verbos ou se o tradutor opta por uma forma mais padronizada da língua portuguesa.

Quadro 2. Comparação da conjugação dos pronomes

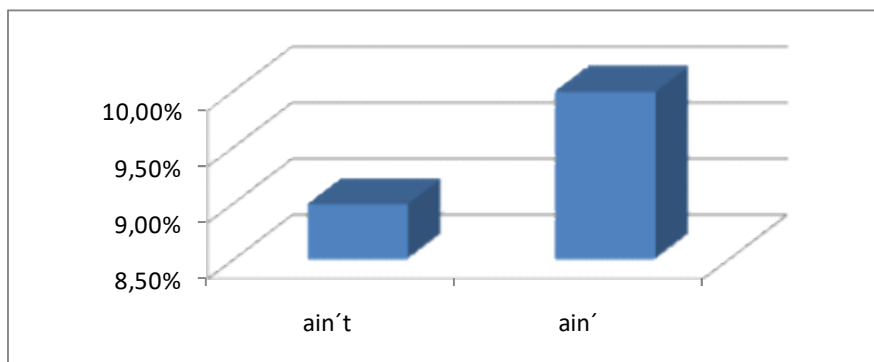
Termo	Variante BEV na obra em inglês	Forma grafada na obra em português
you's	"Pooty soon I'll be a-shout'n' for joy, en I'll say, it's all on accounts o' Huck; I's a free man, en I couldn't ever ben free ef it hadn' ben for Huck; Huck done it. Jim won't ever forgit you, Huck; <i>you's de bes' fren' Jim's</i> ever had; en <i>you's de only fren' ole Jim's</i> got now." (p. 93)	"- Dentro em pouco, vou dançar de alegria e gritar, que graças ao Huck fiquei livre. Não fosse Huck, não teria conseguido. Huck foi sempre o melhor amigo de Jim e agora é o único." (p. 78)
I's	"Yes; en <i>I's</i> rich now, come to look at it. I owns mysef, en <i>I's</i> wuth eight hund'd dollars. I wisht I had <i>de</i> money, I wouldn' want no mo'." (p. 54)	"- Já sou rico – contestou ele – contestou ele. – Sou dono de mim mesmo e valho oitocentos dólares. Ah! Se eu tivesse esse dinheiro, não queria mais nada." (p. 46)
We's	"I doan' want to go fool'n' 'longer no wrack. <i>We's</i> doin' blame' well, en we better let blame' well alone, as <i>de</i> good book says. Like as not <i>dey's</i> a watchman on <i>dat</i> wrack." (p. 72)	"- Não acho bom – argumentou ele. – É capaz de haver um guarda lá dentro." (p. 60)
Is you?	"Say, who <i>is you?</i> Whar <i>is you?</i> Dog my cats ef I didn' hear sumf 'n. Well, I know what <i>I's</i> gwyne to do: <i>I's</i> gwyne to set down here and listen tell I hears it agin." (p. 15)	"- Quem é? – repetiu Jim, algum tempo depois. Quero ser mico de circo se não ouvi um barulho. Já sei; vou ficar sentado aqui, até ouvir de novo." (p. 13)
Is I?	"Well, looky here, boss, <i>dey's</i> sumf 'n wrong, <i>dey</i> is. Is I <i>me</i> , or who <i>is I?</i> Is I heah, or whah <i>is I?</i> Now <i>dat's</i> what I wants to know." (p. 88)	"- Vejamos. Preciso entender. Sou eu, não sou eu?! Estou aqui, não estou?! Eis o que quero saber." (p. 75)
Does I?	"How <i>does I</i> talk wild?" (p. 88)	"- Confusão? – perguntou o negro assombrado." (p. 75)
I has	"What's de use to ax <i>dat</i> question? Don't you see <i>I has?</i> " (p. 53)	"-Para que perguntar; não está vendo?" (p. 46)
He say	"Laws bless you, chile, I 'uz right down sho' you's dead agin. Jack's been heah; <i>he say</i> he reck'n you's ben shot, kase you didn' come home no mo'; so <i>I's</i> jes' <i>dis</i> minute a startin' <i>de</i> raf ' down towards <i>de</i> mouf er <i>de</i> crick, so's to be all ready for to shove out en leave soon as Jack comes agin en tells me for certain you IS dead. Lawsy, <i>I's</i> mighty glad to git you back again, honey." (p. 118)	"- Deus o abençoe, meu filho. Estava pensando que você tinha morrido. Jack me disse que isso era muito provável, pois você não voltara para casa." (p. 96)

Observamos, no Quadro 2, que a tradução para a língua portuguesa não tem qualquer tipo de registro que marque a diferença de conjugação dos pronomes de forma

a identificar as falas de Jim como forma dialetal. Pelo contrário, o tradutor opta pela forma padronizada da língua portuguesa.

Outro aspecto a ser abordado é o uso da negativa por meio de: *ain't* e *ain'*:

Gráfico 3. Uso da negativa “ain't” e “ain'”



Observamos, no Gráfico 3, que o uso da negativa *ain'* predomina sobre *ain't*, algumas vezes com dupla negativa. Com base em outros exemplos, cremos que é uma tendência da variante abreviar a fala, por isso a primeira forma prevalece sobre a outra.

Na sequência, exibiremos alguns trechos em que as negativas aparecem na obra original em inglês e na tradução para a língua portuguesa.

Quadro 3. Comparação da negativa na variante BEV na obra original em inglês com a obra traduzida para a língua portuguesa

Termo	Variante BEV na obra em inglês	Forma grafada na obra em português
ain't	“Mighty few—an' <i>dey</i> ain't no use to a body. What you want to know when good luck's a-comin' for? Want to keep it off?” (p. 52-53)	“- Muito poucas. Interessa saber quando vai acontecer alguma coisa boa? A gente pode, sem querer, afastá-la.” (p. 46)
ain'	“Dat's good! But he'll be pooty lonesome— <i>dey ain'</i> no kings here, is <i>dey</i> , Huck?” (p. 84)	“- Fez bem. Mas deve estar muito sozinho. Aqui não estavam precisando de nenhum rei, não é mesmo, Huck?” (p. 72)

No Quadro 3, notamos que as formas da negativa representadas por *ain't* e por *ain'* não estão registradas de forma diferenciada na obra traduzida para a língua portuguesa. Assim, a variação linguística não foi considerada novamente pelo tradutor.

Com base nos dados coletados e na fundamentação teórica adotada, buscamos agora apontar os efeitos que o emprego da linguagem padrão produziu nessas traduções. De fato, observamos que a escolha do tradutor em adotar a norma culta em detrimento da forma dialetal pode influenciar a compreensão do leitor no sentido de não relacionar a fala dialetal com a personagem, ou seja, a língua relacionada à identidade cultural, como expõe Hall (2002) que a forma como o sujeito é representado causa um efeito de identificação com a personagem. Neste caso, consideramos que houve uma perda no sentido de que esta é apagada do contexto, então acreditamos que a identidade do personagem Jim na obra em questão também é negada ao ser omitida.

Considerações finais

Neste estudo, não nos comprometemos a um levantamento exaustivo de todos os aspectos que relacionam a tradução e a sociolinguística, mas priorizamos alguns tópicos. Tivemos por objetivo analisar de forma comparativa a obra original em inglês, do autor Mark Twain, e a sua respectiva tradução, *As aventuras de Huckleberry Finn*, feita para a língua portuguesa por Monteiro Lobato.

De acordo com os autores abordados, a forma padrão é priorizada em relação à linguagem dialetal ao ser traduzida da língua inglesa para a língua portuguesa. Assim, essa atitude remete a um questionamento em relação ao papel que a forma dialetal assume na tradução dos clássicos e que é negada, ou seja, apagada pelo tradutor.

Com base em pesquisas anteriores, pudemos constatar que a variação dialetal não aparece na língua portuguesa, pelo contrário, prioriza-se uma linguagem padrão. Assim, a análise dos dados apresentados comprova o que Bagno (2007) afirma sobre o preconceito linguístico em adotar as variações linguísticas em prol da norma-padrão e o que Milton (1994) apresenta sobre o apagamento das falas dialetais e o uso da norma-padrão em casos de personagens de falas dialetais.

Dessa maneira, nosso estudo visa a contribuir com alguns aspectos da fala de Jim, os quais apresentam características do *Black English Vernacular* e que não são reproduzidas de forma alguma na tradução para a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. Organização de Ana Maria Stahl Zilles e Carlos Alberto Faraco et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Educação Linguística; 11).
- 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.
- LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: Pennsylvania Press, 1972.
- LAVOIE, J. Problèmes de traduction du vernaculaire noir américain: le cas de *The Adventures of Huckleberry Finn*. *TTR*, Montréal, v. 7, n. 2, p. 115-144, 1994. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/037183ar>>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- MARINS, L. C.; WIELEWICKI, V. H. G. Literatura traduzida e formação do leitor: a recepção de *As aventuras de Huckleberry Finn*, Mark Twain, traduzida por Monteiro Lobato. *Acta Scientiarum Language and Culture*. Maringá, v. 31, n. 1, p. 15-21, 2009. Disponível em: <<http://www.actascilangcult.v3>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

MILTON, J. A tradução de romances “clássicos” do inglês para o português do Brasil. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, n. 24, p. 19-33, jul./dez., 1994.

SARIAN, M. C. A Linguagem não-padrão na literatura traduzida: teorias e políticas sob análise. *Revista Ecos*, n. 7, p. 69-74, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/971>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

SOUTHARD, B. Source Blame it on Twain: Reading American Dialects in "The Adventures of Huckleberry Finn". *Journal of Reading*, v. 36, n. 8, p. 630-634, may, 1993. Published by: International Reading Association Stable. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40033380>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

TARALLO, F. L. *A pesquisa sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TWAIN, M. *The adventures of Huckleberry Finn: Tom Sawyer's comrade*. New York: The New American Library, 1959.

_____. *Aventuras de Huck*. Tradução de Monteiro Lobato. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

Recebido em: 04/09/2016

Aprovado em: 03/05/2017